UNIVERSITY OF TORONTO
3 1761 01731324 8

Enoch, Wilhelm
Naturalismus und
Humanismus in der
Jugendbildung

LC
1013
E5

GYMNASIUM ZU DIEDENHOFEN.

NATURALISMUS UND HUMANISMUS

IN DER

JUGENDBILDUNG

VON

DR. WILHELM ENOCH.

LIBRARY
MAY 14 1900

WISSENSCHAFTLICHE BEILAGE

ZU DEM

EINUNDZWANZIGSTEN JAHRESBERICHT ÜBER DAS SCHULJAHR 1891/92.

DIEDENHOFEN

BUCHDRUCKEREI VON G. HOLLINGER

1892.

1892. Progr. Nr. 504.

GYMNASIUM ZU DIEDENHOFEN.

NATURALISMUS UND HUMANISMUS

IN DER

JUGENDBILDUNG

VON

DR. WILHELM ENOCH.

WISSENSCHAFTLICHE BEILAGE
ZU DEM
EINUNDZWANZIGSTEN JAHRESBERICHT ÜBER DAS SCHULJAHR 1891/92.

DIEDENHOFEN
BUCHDRUCKEREI VON G. HOLLINGER
1892.

1892. Progr. Nr. 504.

LIBRARY
MAY 17 1973
UNIVERSITY OF TORONTO

LC
1013
E5

INHALT.

Seite

I. Naturalismus und Humanismus im Menschenleben überhaupt 5

II. Die Grundlagen und der Gang naturalistischer Jugendbildung 7

III. Die humanistische Jugendbildung und ihre Vorzüge 14

IV. Die antike Sage als humanistischer Unterrichtsstoff 27

V. Zusammenfassung der ganzen Untersuchung 32

I. Naturalismus und Humanismus im Menschenleben überhaupt.

Naturalismus und Humanismus sind Namen, mit welchen nicht nur auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes, sondern, wie bekannt, auch auf anderen Gebieten, in der Kunst, in der Moral, in der Philosophie zwei einander entgegengesetzte Standpunkte der Betrachtung und Beurteilung bezeichnet werden. Für den Naturalisten ist der Zweck der Erziehung, ja aller menschlichen Thätigkeit, die Beherrschung der Natur. Dagegen sieht der Humanismus die höchste Aufgabe wie der Erziehung so der Menschheit überhaupt in der Beherrschung des Menschen, und zwar zunächst und vor allem und im höchsten Sinne in der menschlichen Selbstbeherrschung. Während der Triumph der Naturwissenschaft die vollendete Technik ist, die vor keiner Grösse und Stärke der Naturkräfte zurückschreckt, verwirklicht und vollendet sich die humanistische Wissenschaft in den Gebilden der Religion, der Sitte, des Rechtes, der Cultur. Die Aufgabe, die Natur sich dienstbar zu machen, hat die Menschheit nur angreifen können in der Sicherheit und dem Schutze, welche die Ordnung der menschlichen Gesellschaft im Staate, in Religion und Sitte ihr gewährte. Der Humanismus lehrt, dass wir nicht nur Herren der Natur, sondern zugleich Bürger, ja Unterthanen, sind des Vaterlandes, der Menschheit, Gottes. Zu diesem Bürgertum im Staate, in der Gesellschaft, im Reiche Gottes die Jugend zu erziehen, ist der Zweck, den sich die humanistische Jugendbildung setzt.

Es scheint nun freilich, dass der so bestimmte Gegensatz zwischen den beiden Standpuncten sich auflösen lasse, und zwar zu Gunsten des Naturalismus. Denn die Selbstbeherrschung des Menschen und die gesetzliche Ordnung der Gesellschaft in Staat, Recht und Sitte — wir wollen dies alles mit dem einen Worte *Humanität* bezeichnen — betrachtet der Naturalist gerade als den Erfolg, als das höchste und vorzüglichste Ergebnis aller Bemühungen der Menschheit, die Natur sich zu unterwerfen. Denn dadurch, dass dies geschieht, entsteht, entwickelt sich, wächst das, was man die Cultur nennt, und mit ihr die Ordnung und Sittlichkeit, sowohl im Leben der Gesamtheit als des Einzelnen. Auch noch in einem anderen Sinne bezweckt der Naturalismus nichts anderes als der Humanismus, nämlich in wie fern die Humanität allein dem Menschen ermöglicht, seine Herrschaft über die Natur zu erhalten und zu erweitern, in so fern wird der Naturalismus auch alles was zur Beförderung der Humanität gehört und beiträgt, zu seinen eigenen Zwecken rechnen. Ja, wenn auch die Humanität selbst als der höchste Zweck hingestellt wird, so scheint auch dieser in Wahrheit nur auf Beherrschung der Natur zu zielen, nämlich der menschlichen

im Einzelnen und in der Gesellschaft, deren Beherrschung, gleich wie die Selbstbeherrschung, nur möglich ist auf Grund der Erkenntnis ihrer Natur. Natur ist der Inbegriff alles Erkennbaren, somit gehört zu ihr auch der Mensch und die menschliche Gesellschaft, deren Erkenntnis ein Teil ist der alles umfassenden Naturwissenschaft, welche allein die Gesetze lehren kann, nach welchen der Einzelne sowohl als die Gesellschaft sich zu ordnen und zu regeln haben.

Es mag dahingestellt bleiben, ob nicht vom höchsten philosophischen Standpunct aus der Gegensatz zwischen Naturalismus und Humanismus verschwindet, und beide mit einander versöhnt werden können. Aber selbst wenn dies der Fall sein sollte, so ist doch von vorn herein durchaus nicht notwendig, dass dabei der Humanismus dem Naturalismus untergeordnet werde. Denn wenn der Mensch die Natur beherrschen und erkennen will, so muss er die Fähigkeit dazu besitzen. Die Entwickelung und Ausbildung derselben muss notwendig ihrer Anwendung an den Gegenständen der Natur und dem Kampfe mit derselben vorausgehen. Deshalb lehrt die humanistische Ansicht, dass der Mensch nur durch die Humanität zur Beherrschung und Erkenntnis der Natur gelangt, während der Naturalismus behauptet, dass die Menschheit durch die Erkenntnis und Beherrschung der Natur zur Humanität komme. Es scheint, dass sich sowohl diese wie jene Ansicht bestätigt, wenn man die Geschichte der Menschheit im Ganzen ins Auge fasst. Es giebt zahlreiche Belege dafür, dass Fortschritte in der Naturerkenntnis immer nur möglich sind unter dem Schutze staatlicher Ordnung und gesetzlicher Einrichtungen. Aber umgekehrt ist auch die Ausbildung und Verfeinerung der Cultur ein Ergebnis der Fortschritte in der technischen und wissenschaftlichen Herrschaft über die Natur. Im Gesamtleben des einzelnen Menschen scheint es sich ebenso zu verhalten. Denn wir erwarten, dass mit der grösseren Ausbildung der Erkenntnis auch ein vollkommeneres Urteil in sittlichen und rechtlichen Angelegenheiten sich ausbildet; wir schreiben auf diesem Gebiete dem wissenschaftlich Gebildeten eine grössere Besonnenheit, eine reifere Urteilskraft zu als dem, dessen Geist unausgebildet, dessen Naturerkenntnis geringfügig ist.

Aber auch für das Einzelleben gilt, was die Geschichte der Menschheit lehrt, dass die Erkenntnis der Natur bedingt wird durch die Art und den Grad der Humanität, welche jemand besitzt. Man führt gewöhnlich jede Art von Kunstfertigkeit, Geschicklichkeit, Einsicht, Wissenschaft auf ererbte Anlagen und auf die Übung an den Gegenständen zurück. Aber das Ergebnis und der Erfolg der Übung, die Ausbildung, welche die Anlagen erreichen, ist im höchsten Maasse abhängig von dem moralischen Charakter, von der Art der Interessen, die das Gemüt bewegen, von der Art und der Macht der Leidenschaften, von ihrer Regelung und Beherrschung durch Gesinnung und Grundsätze. In allen Thätigkeiten, durch welche der Mensch die Natur sich dienstbar macht, bringt es der Einzelne in dem Maasse zur Fertigkeit, als er seine Aufmerksamkeit auf den Zweck, den er verfolgt, gerichtet zu halten vermag und imstande ist, ausdauernd und unablässig alle seine Kräfte in den Dienst seiner Arbeit zu stellen und die vielfältigen inneren Störungen, die Ablenkung durch Begierden und Gefühle, durch Aufregung und Lässigkeit fern zu halten.

Gerade aber jene Herrschaft über die Natur, welche auf Naturwissenschaft beruht, jene Unterwerfung der Natur, welche dem Naturalismus als der glänzende Triumph des menschlichen Geistes gilt, wird nur erworben von solchen, die in einem hohen Maasse durch die Fähigkeit und durch die Kunst der Selbstbeherrschung ausgezeichnet sind. Kein grosser Naturforscher, keine Grösse der Wissenschaft, kein Meister der Kunst und

der Technik kann genannt werden, der nicht neben seiner Meisterschaft eine merkwürdige Stärke, eine ungewöhnliche Grösse seines moralischen Wesens besessen hätte, insbesondere jene sichere Herrschaft über seine Kräfte und Leidenschaften, ohne welche auch die hervorragendsten Anlagen nicht leistungsfähig sind.

Aus diesen Gründen fordert der Humanismus, dass der Einzelne sein moralisches Wesen, seine Humanität ausbilde. Er fordert dies nicht nur, weil der Einzelne sonst nicht fähig sein würde, einen hohen Grad von Kunstfertigkeit auf irgend einem Gebiete, wo es sich um Beherrschung der Natur handelt, zu erlangen, sondern besonders auch deshalb, weil in der Gesamtheit, im Staate, in der Gesellschaft alle jene Moralität und Humanität erhaltenden und fördernden Gesinnungen und Übungen erhalten und gefördert werden müssen, ohne welche jegliche Kunstthätigkeit und Technik unmöglich ist. Der Naturalismus muss also zugeben, dass im Interesse der Naturherrschaft der Menschheit selbst die Humanität befördert werden muss. Wie viel mehr somit, wenn die Überwältigung der Natur gar nicht als höchster Zweck der Menschheit und ihrer Thätigkeit gelten kann, sondern der Zweck der Cultur, ja die Cultur selbst, in der Ordnung der Gesellschaft im Staate und der Staaten untereinander und in der inneren Ordnung der Einzelnen besteht!

Die allgemeine Erörterung des Naturalismus und des Humanismus führt uns dazu, dass wir zwar den Unterschied und Gegensatz dieser beiden Anschauungen einsehen, zugleich aber auch, wie viel Verwandtes sie mit einander haben. Der Naturalist behauptet die Zwecke des Humanismus ebenfalls zu erfüllen, und der Humanismus kann sich denen des Naturalismus nicht entziehen. Infolge dessen muss es der tieferen philosophischen Untersuchung vorbehalten bleiben, den Unterschied der beiden Anschauungen genauer festzustellen, die Berechtigung und Bedeutung einer jeden von beiden zu prüfen, um danach ihren Geltungsbereich zu bestimmen und zu entscheiden, welcher der Vorzug gebühre.

Auf dem besonderen Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes der Jugend ist es bei weitem leichter, hierüber eine Entscheidung zu treffen. Hier kann es nicht zweifelhaft sein, dass dem Humanismus der Vorrang zukommt, nicht etwa, weil Selbstbeherrschung und Humanität durchaus der Naturbeherrschung und Wissenschaft entgegengesetzt und vorzüglicher seien, sondern deshalb, *weil die humanistische Jugendbildung allein der Natur des jugendlichen Menschen entspricht.*

II. Die Grundlagen und der Gang naturalistischer Jugendbildung.

Der Naturalismus der Erziehung betrachtet als den vorzüglichsten Unterrichtsgegenstand die Naturwissenschaft. In der That scheint es keinen besseren zu geben, ja er scheint der einzige zu sein. Denn wenn man den Begriff vollständig nimmt, so umfasst die *Naturwissenschaft* alle anderen Wissenschaften, einmal deshalb, weil nichts ausser der Natur Gegenstand der Erkenntnis ist, und sodann weil jegliche wahre Wissenschaft nach den Grundsätzen und den Methoden der Naturwissenschaft verfahren muss.

In der engeren Bedeutung dieses Wortes indes wird der Naturwissenschaft die Wissenschaft vom Menschen, seiner Geschichte und seinem Geiste gegenübergestellt. In diesem Sinne bezeichnet der Naturalismus der Erziehung diejenige Überzeugung, nach welcher die Erkenntnis der lebenden und der toten Natur die wichtigste Aufgabe des Unterrichts ist. Diese Ansicht stützt sich darauf, dass keine Erkenntnis vollkommener

ist als die der Natur, dass auf keinem anderen Gebiete unsere Einsichten so klar sind wie auf diesem, und dass dieselben am leichtesten erworben werden können.

Als fernerer und nicht geringster Vorzug der Naturerkenntnis gilt sodann, dass sie für den Menschen die wertvollste und wichtigste ist, weil sie ihn in den Stand setzt, sich die Natur dienstbar zu machen. Endlich aber wird der Naturwissenschaft noch zugeschrieben, dass sie, weil sie den Geist am vortrefflichsten ausbilde, auch am besten geeignet sei, ihn über seine Rechte und Pflichten aufzuklären und ihn zu wahrer Humanität und Sittlichkeit zu erziehen.

Aus diesen Gründen empfiehlt der Naturalismus der Erziehung, dass die Jugendbildung vorwiegend sich auf Naturwissenschaft stütze, dass der Unterricht den jugendlichen Geist auf dem kürzesten und geeignetsten Wege zur Anschauung der Natur und zum Verständnis für ihre Gesetze führe. Daraus folgt, dass der Unterricht diejenigen Gegenstände möglichst vermeiden soll, welche der naturwissenschaftlichen Erkenntnis unzugänglich oder hinderlich sind.

Da aller Unterricht sich auf die Wissenschaft stützt, so ist jede Art desselben in dem Sinne naturwissenschaftlich, als alle Wissenschaften zur Naturwissenschaft gehören. Auch die *Wissenschaft vom Menschen*, seiner Geschichte und seinem Geiste gehört in den Zusammenhang der allgemeinen Naturwissenschaft. Wenn man diese vielleicht als eine Geschichte des Weltalls bestimmen würde, so würde die Entstehung des Menschen, der Menschheit und aller ihrer Eigenschaften zu erklären sein aus den Ursachen, welchen der uns bekannte Teil der Welt seine Entstehung und Gestaltung verdankt, und nach den Gesetzen, die für alles natürliche Geschehen gelten, also nach den Naturgesetzen.

Nun ist es bekannt, dass wir nach diesen wohl die Bewegung der Himmelskörper, die Bewegungen der kleinsten Stoffteile, auch die chemische Zusammensetzung der Körper erklären können; dass es ferner uns gelingt, viele Erscheinungen an belebten Wesen, an der Pflanze, am Tiere, am Menschen naturgesetzlich zu erklären; dass wir endlich der zuversichtlichen Erwartung sind, diese unsere Naturerkenntnis in's Unbegrenzte vermehren zu können; — aber wir sehen auch deutlich ein, dass nicht alle diese Erkenntnisse von gleicher Sicherheit sind, und dass auf dem Gebiete der lebendigen Natur, besonders aber auf dem der Menschheit, nur der geringste Teil der Erscheinungen bisher naturgesetzlich erklärt werden kann.

Die Wissenschaft, welche *erklärt*, setzt die Kenntnis der zu erklärenden Gegenstände voraus. Die Geschichte des Weltalls, welche die Erscheinungen aus ihren Ursachen abzuleiten versucht, muss zuerst ihre Beschreibung und Darstellung geben. Diese aber ist auch von solchen Erscheinungen möglich, welche noch nicht oder nicht genügend erklärbar sind. Im engeren Sinne versteht man unter Geschichte nur diese beschreibende und nicht die erklärende Darstellung der Erscheinungen. Dieselbe kann man *allgemeine Naturgeschichte* nennen. Auch würde der Name *Weltgeschichte* für sie passend sein, jedenfalls passender für sie als für die Geschichte der Menschheit, die gewöhnlich die Weltgeschichte heisst.

Jedoch, es ist nicht zufällig geschehen, ist auch keine blosse Überhebung, kein leeres Vergnügen an einem stolzen Namen, wenn die Geschichte der Menschheit sich Weltgeschichte nennt. Denn in der That ist dieser Teil der allgemeinen Naturgeschichte bei weitem inhaltreicher als der Rest derselben, welcher die übrige Natur ausser dem Menschen beschreibt. Von allen Dingen, die das All umschliesst, ist uns der Mensch am

genauesten bekannt. Er allein wird nicht nur der Gattung nach, sondern in seinen einzelnen Exemplaren erforscht. Von ihm allein besitzen wir eine selbst das Einzelne behandelnde Geschichte, welche die Schicksale und Veränderungen, die Familien und Stämme betroffen haben, von Jahr zu Jahr durch die Jahrhunderte hindurch verfolgt, das Leben einzelner bis zu den täglichen Ereignissen zergliedert, ja in die verborgenen Gedanken und Gefühle eindringt, deren merkwürdige Mannigfaltigkeit in Stunden und Minuten das Gemüt bewegt.

Der Menge und Vielfältigkeit der Erscheinungen nach übertrifft also die Geschichte der Menschheit die der ganzen übrigen Natur. Aber noch mehr: Die Geschichte der ganzen Natur ist in der der Menschheit eingeschlossen. Denn wir können nur soviel von der Natur wissen, als die Menschheit von ihr erforscht hat. Die gesamte Naturkunde, welche sich die Menschheit im Laufe der Zeiten erworben hat, ist selbst ein Ereignis in dem Leben der Menschheit. Die Geschichte der Menschheit ist ein Spiegel, in welchem allein wir die Geschichte der Natur erkennen können. Insofern kommt ihr also ein gewisses Recht zu, sich Weltgeschichte zu nennen.

Wer die Entstehung und das Werden der Welt aus ihren Ursachen begreifen will, muss vorher die zu erklärenden Erscheinungen kennen lernen, muss eine Anschauung von den Dingen und ihren Eigenschaften, von ihren jetzigen und früheren Zuständen gewinnen, muss das Bild des Weltalls in seinem Geiste nachzeichnen, die Erscheinungen beschreiben. Die Naturbeschreibung kann von jedem Gebiete der Natur ihren Anfang nehmen. Man kann zuerst den Blick auf den Himmel richten, um die Verteilung und die Bewegung der Gestirne zu beobachten; man kann alsdann die Himmelskörper einzeln untersuchen auf die Eigentümlichkeiten ihrer Gestalt, ihrer Oberfläche, ihres Ansehens; kann von da zur Erde sich wenden, um von deren Gestalt und Oberfläche, von den Bestandteilen ihrer Masse eine Gesamtanschauung sich zu erwerben; von da aus richtet sich der Blick naturgemäss auf die Lebewesen, welche der Schoss der Erde hervorgebracht hat, endlich aber auf den Menschen, der das letzte und merkwürdigste Erzeugnis der lebendigen Entwickelung auf Erden zu sein scheint.

Die Naturbeschreibung kann aber ebensogut einen anderen Weg einschlagen, sie kann von der Erde zum Himmel aufsteigen, sie kann auf der Erde, bei welchen Gegenständen sie immer will, ihren Anfang nehmen. Sie wird, von einem Gebiete zum anderen fortschreitend, schliesslich das All umfassen. Auf welchem Wege aber auch immer die Anschauung der Welt gewonnen werde, die Welterklärung, welche die Erscheinungen in ihrer ursächlichen Verknüpfung darstellt, wird dabei immer dieselbe bleiben.

Es ist somit eine Frage der Zweckmässigkeit, in welcher Reihenfolge man die Erscheinungen beschreiben will. Wenn man mit dem Zwecke die Natur betrachtet und beschreibt, dass man sie sich dienstbar mache, dass ihre Kräfte und Bewegungen genötigt werden, unseren Absichten und Vorschriften gemäss sich zu äussern und sich zu bewegen kurz wenn unser Zweck die Beherrschung der Natur ist, so ist der zweckmässigste Weg der Naturbetrachtung der Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Denn das Einfache lässt sich am leichtesten beschreiben, also auch am leichtesten erklären und begreifen. Sobald es aber begriffen ist, kann man es benutzen und in den Dienst unserer Absichten und Bedürfnisse nehmen. Überhaupt versteht es sich leicht, dass der Mensch diejenigen Erscheinungen der Natur zuerst seinen Zwecken gemäss zu benutzen erlernt, die seinen Kräften den geringsten Widerstand entgegensetzen, und deren Verständnis ihm

am ehesten aufgeht. Wenn wir diese Wahrheit, die ja nicht schwer einzusehen ist, und für die sich leicht zahlreiche Beispiele aufzeigen lassen, gehörig beachten, so ergiebt sich aus ihr ohne weiteres der von der Natur selbst vorgeschriebene Weg einer Erziehung und eines Jugendunterrichts, der sich zum Zweck setzt, die Jugend auf die geschickteste Weise zur Beherrschung der Natur zu unterweisen und anzulernen, also das *naturalistische Unterrichtsverfahren*.

Dasselbe kann entweder blos *technisch*, oder es kann auch *wissenschaftlich* sein. Rein technisch ist es überall da, wo es sich unmittelbar zum Zwecke setzt, in dem Zögling irgend eine Fertigkeit zu entwickeln, vermittelst deren derselbe in den Stand gesetzt wird, tote und lebendige Gegenstände irgend welchen Zwecken gemäss zu verwenden. Wissenschaftlich ist der naturalistische Unterricht da, wo er der technischen Anlernung die Beschreibung und Erklärung der Natur vorausschickt.

Nehmen wir nun an, dass die auszubildende Person nicht ein beliebiger, ganz allgemein nur als unausgebildet zu denkender Mensch sei, sondern ein Kind in dem Lebensalter, in welchem man den Unterricht zu beginnen pflegt, so wird der Naturalist, der diesen Zögling durch die Wissenschaft zur Beherrschung der Natur zu erziehen gedenkt, nichts Besseres thun können, als das Kind zuerst mit denjenigen Naturerscheinungen vertraut zu machen, welche einerseits seinem Begriffsvermögen fasslich sind, andererseits aber möglichst nahe solchen Erscheinungen liegen, die der naturgesetzlichen Erklärung keine Schwierigkeit machen und infolge dessen in der wissenschaftlich begründeten Technik verwendbar sind.

Wir wollen dies an einem Beispiele klar machen: Eine durchaus nach wissenschaftlichen Einsichten und Regeln verfahrende Technik ist die *chemische*. Sie unterwirft ein grosses Gebiet von Naturerscheinungen der Herrschaft und dem Gebrauche des Menschen. Die naturalistische Erziehung, welche unter anderem auch vermittelst dieser Wissenschaft ihren Zögling auszubilden wünscht, wird sich daher fragen, welcher Weg zu dieser Unterweisung der zweckmässigste sei. Nun ist der Weg im allgemeinen dieser: Der Zögling muss von der Anschauung zum Begreifen der Erscheinungen geführt werden, er muss zuerst chemische Vorgänge kennen lernen, womöglich selbst nachschaffend bereiten, alsdann die Gesetze derselben einsehen, um danach später imstande zu sein, in mehr oder minder vollkommener Weise chemische Naturerscheinungen und Verfahrungsweisen richtig aufzufassen und zu erklären. Es zeigt sich aber, wenn man den Zögling auf chemische Erscheinungen aufmerksam macht, dass er, je jugendlicher er ist, um so weniger imstande ist, die Einzelheiten chemischer Vorgänge richtig aufzufassen. Die Aufmerksamkeit des jugendlichen Zöglings ist noch nicht reif genug, seine Beobachtungsgabe noch zu unentwickelt. Noch schwächer aber ist sein Begriffsvermögen, und es gelingt ihm durchaus nicht oder nur sehr mangelhaft, den Zusammenhang der Erscheinungen, ihre ursächliche Verknüpfung zu begreifen. Der Geist bedarf eben, um hierzu fähig zu werden, einer gewissen Reife, die erst mit zunehmendem Alter eintritt, und die bedingt ist durch länger fortgesetzte Übung.

Der naturalistische Erzieher des Kindes wird sich daher genötigt sehen, den Unterricht in der Chemie auf eine spätere Zeit zu verschieben oder wenigstens vorläufig zu beschränken. Er wird, um die so frei werdende Zeit zu benutzen, sich nach anderen Unterrichtsgegenständen umsehen, die dem derzeitigen Geisteszustand des Kindes angemessen sind, und die zugleich als Vorbereitung für die später wieder aufzunehmende chemische

Unterweisung passen. Da es sich vorläufig darum handelt, das Anschauungsvermögen des Kindes zu entwickeln, so wird der Erzieher vielleicht die *Beschreibung von Tieren und Pflanzen* als Unterrichtsgegenstand erwählen. Hierbei wird sich alsbald herausstellen, dass das Fassungsvermögen des Kindes für diese Gegenstände bei weitem zureichender ist als etwa für chemische. Die Anschauung und Beobachtung der lebendigen Natur wird dem Kinde leichter als die der toten. Jene liegt ihm näher und eignet sich daher mehr zu seiner Ausbildung.

Es wurde vorher bemerkt, dass man eine Anschauung der Natur in ihrer Gesamtheit von jeglichem ihrer Gebiete ausgehend sich erwerben kann. Der Unterricht aber ist nicht so frei in der Auswahl seines Ausgangspunktes. Weil das Kind für manche Gegenstände ursprünglich eine grössere Auffassungsgabe besitzt als für andere, deshalb ist der Unterricht an einen bestimmten Weg und eine bestimmte Reihenfolge gebunden. Soll der Zögling zur Naturwissenschaft und zu irgend einer naturbeherrschenden Technik auf dem kürzesten Wege geführt werden, so ergiebt sich als das geeignete Verfahren, dass man des Kindes Anschauungsfähigkeit zuerst an Gegenständen der lebenden Natur übt, und später erst zu denen der unbelebten übergeht.

Man hat füglich zwei Arten des Unterrichts zu unterscheiden, den *wissenschaftlichen* und den erziehenden oder *erzieherischen*. Jener ist der Unterricht, welchen ein reifer Geist empfängt oder sicht erteilt, der Kenntnisse auf irgend einem Wissensgebiete, welches ihm bisher unbekannt war, sich erwerben will. Unter erzieherischem Unterrichte aber möchte ich nicht einen solchen verstehen, der ausser der Ausbildung des Geistes noch besondere, sogenannte erzieherische Zwecke verfolgt, und dieselben durch die Entwickelung der Erkenntniskräfte des Zöglings zu befördern sucht, — sondern ich meine, dass erzieherisch ein jeder Unterricht genannt zu werden verdient, welcher einem unentwickelten Geiste erteilt wird, um in ihm die Ausbildung der Erkenntniskräfte selbst zu befördern, damit dieselben geschickt werden, sowohl jeglicher Art von Erkenntnis als auch anderen Zwecken zu dienen.

Die Fähigkeit, die Erscheinungen nach ihrem ursächlichen, naturgesetzlichen Zusammenhange zu begreifen, bedarf zu ihrer Ausbildung einer gewissen Zeit. Wer sie besitzt, dessen Geist heisst reif, als unreif aber gilt der Geist derjenigen, welche sie noch nicht besitzen. Dem Begriffsvermögen liegt das Anschauungsvermögen zu Grunde, dieses geht jenem in der Entwickelung voran, so dass ein Geist, der noch gar nicht oder nur wenig fähig ist, ursächliche Zusammenhänge zu erfassen, dennoch bereits eine nicht geringe Fertigkeit in der Beobachtung und anschaulichen Auffassung der Erscheinungen haben kann. Es ist das Gesetz aller geistigen Entwickelung, dass die Erkenntnis und die Ausbildung des Geistes von der Anschauung zum Begriff, von der Beobachtung zur Erklärung, von der Auffassung der Thatsachen zur Einsicht ihres ursächlichen Zusammenhanges fortschreitet.

Weil jeglicher Unterricht an dieses Gesetz gebunden ist, deshalb kann der der Jugend nicht wissenschaftlich sein, kann sie nicht auf dem kürzesten Wege zur Einsicht in den naturgesetzlichen Zusammenhang der Erscheinungen geführt werden. Denn da diese von der Ausbildung des Begriffsvermögens, von einem gewisse Grade der geistigen Reife bedingt ist, diese aber wiederum eine gewisse Zeit des Wachstums und der Übung zu ihrer Entwickelung bedarf, so muss ein grosser Teil der dem Jugendunterricht zugemessenen Zeit der Ausbildung der Anschauung gewidmet werden. Dieser Anschauungs-

unterricht der Jugend kann aber nicht, wie ein wissenschaftlicher Anschauungsunterricht, es sich zum Ziele setzen, den Zögling, sobald er durch aufmerksame Wahrnehmung und Beobachtung sich eine gehörige Anschauung der betreffenden Gegenstände erworben hat, zur erklärenden Einsicht in den gesetzlichen Zusammenhang hinüberzuführen. Solchem Versuche würde der kindliche, unreife Geist immer das Hindernis seines unvollkommenen Begriffsvermögens entgegensetzen. Das Kind ist fähig, gar vieles wahrnehmend und beobachtend aufzufassen, seine Aufmerksamkeit ist frisch und empfänglich, sein Gedächtnis willig und treu, aber seine Urteilskraft, seine Fähigkeit zu vergleichen, zu allgemeinen Begriffen aufzusteigen, aus ihnen Urteile und Schlüsse zu ziehen, ist noch unentwickelt und bildet sich nicht eher aus, als bis eine gewisse Sättigung an Anschauungen eingetreten ist, bis ein reichlicher Vorrat von anschaulichen Inhalten aufgenommen ist, an denen sich die Urteilskraft übt und entwickelt.

Das Beispiel der Chemie ist recht geeignet, den Unterschied des wissenschaftlichen und des erzieherischen Unterrichts in's hellste Licht zu setzen: Wenn man einem reifen Geist gewisse chemische Erscheinungen vorführt, so wird derselbe auch ohne grosse Schwierigkeit ihre Erklärung begreifen; er wird im Stande sein, nach und nach eine grosse Reihe chemischer Vorgänge aufzufassen und nach ihrem Zusammenhange zu verstehen; er wird von da zur Einsicht in das Wesen chemischer Vorgänge überhaupt fortschreiten, also den Gang einer regelrechten wissenschaftlichen Erkenntnis durchmachen. Der kindliche, der jugendliche, unentwickelte Geist vermag allenfalls einige chemische Vorgänge zu bemerken, wohl auch zu behalten. Aber da seiner Auffassung das Urteil nicht zur Hilfe kommt, wegen der Unreife desselben, so ist ein Kind nicht imstande, die Vorgänge gehörig von einander zu unterscheiden und ihren Zusammenhang zu verstehen; infolge dessen mangelt auch seinem Gedächtnis die Unterstützung, welche das des reiferen Geistes von der Urteilskraft empfängt, und die so erlangten chemischen Kenntnisse werden nach Umfang und Einsicht durchaus mangelhaft bleiben.

Hieraus erkennt man, dass der Jugendunterricht erzieherisch sein muss. Denn es ist seine Aufgabe, die Geisteskräfte zur Reife zu bringen. Da es ihm wegen der Unvollkommenheit des jugendlichen Geistes versagt ist, auf den verschiedenen Wissensgebieten den Zögling von der Anschauung unmittelbar zur Erklärung hinüberzuführen, so muss sich der erzieherische Unterricht vornehmlich auf die Gegenstände der Anschauung beschränken.

Während der wissenschaftliche Unterricht auf jedem Wissensgebiete von der Anschauung alsbald zum Begriffe übergeht, sieht sich der erziehende genötigt, in der Anschauung lange zu verweilen, um der Entwickelung des Begriffsvermögens seine Zeit zu lassen. Aber auch der blosse Anschauungsunterricht kann dem jugendlichen Geiste die Gegenstände nicht in der freien Weise vorführen, in welcher ein reifer Geist die ganze anschauliche Welt durchwandern kann. Es wurde an dem Beispiel der Chemie gezeigt, dass es unthunlich ist, mit den Gegenständen dieser Wissenschaft den Unterricht zu beginnen. Ebensowenig kann man den Anfang damit machen, den Blick des Zöglings auf den Sternenhimmel und seine Bilder zu lenken. Wessen Geist zur Reife gekommen ist, der kann, wenn er versucht das Weltall und die Natur im Ganzen zu übersehen, nichts besseres thun, als dass er zuerst den Raum betrachtet, welcher die Welt und alle ihre Erscheinungen umfasst. Der Blick auf den Himmel verschafft uns von dem Weltraume und der Gesamtheit seines Inhaltes eine Vorstellung. Von den Sternen wendet sich die Betrachtung des entwickelten Geistes naturgemäss zur genaueren Betrachtung desjenigen Sternes, der uns

der nächste ist, das ist unsere Erde. Alle übrige Naturanschauung ausser der *Himmelskunde* kann *Erdkunde* heissen; denn die Erde ist der Ort aller nicht-himmlischen Erscheinungen. Aber das Kind können wir diesen Weg vom Himmel zur Erde nicht führen. Es würde uns nicht zu folgen vermögen. Der Himmel ist ihm zu fern. Wenn auch die Sternbilder weit einfacher sind als die unübersehbare Mannigfaltigkeit der irdischen Dinge, so prägt sich ihre Gestalt doch mit weit grösserem Widerstande dem jugendlichen Geiste ein. Je jugendlicher er ist, um so grösseres Widerstreben setzt er den einfachen Bildern entgegen. Die Ursache dieser überraschend, ja widersinnig erscheinenden Thatsache, dass die einfachen himmlischen Gegenstände der Anschauung grössere Schwierigkeit machen als die zusammengesetzten, ist diese, dass jene durch die Anschauung allein nicht aufgefasst werden können sondern vielmehr der Mithilfe der Urteilskraft bedürfen, und zwar in um so höherem Grade, je einfacher sie sind. Denn einfache Gegenstände sind nicht so leicht von einander zu unterscheiden als zusammengesetzte. Die Sterne sind leuchtende Puncte für das Auge, und miteinander verbunden bilden sie mathematische Figuren. Solche aber aufzufassen, bedarf es der unterscheidenden, isolierenden, vergleichenden Urteilskraft. Jene regellose, zerstreute, ungeordnete Masse heller Puncte, welche der Anblick des gestirnten Himmels darbietet, enthält ohne die Mithilfe unserer die Puncte zu gewissen einfachen Figuren zusammenfassenden Urteilskraft überhaupt keine bestimmten Gestalten. Wie aber soll ein Geist, der noch nicht fähig ist, die dem Auge sich geradezu aufdrängenden natürlichen Gestalten von Tieren und Pflanzen aufzufassen, fähig sein, selbsttätig zerstreute Puncte zu Figuren zu verbinden, deren Eigentümlichkeit in blossen mathematischen Verhältnissen besteht?

Aus diesen Überlegungen, die leicht noch weiter ausgeführt werden könnten, ergiebt sich zur genüge, dass ein erziehender Unterricht in der Naturbeschreibung seinen Ausgangspunct nicht vom Himmel und den himmlischen Bildern nehmen kann. Überhaupt ist der Unterricht, der einem unreifen Geiste erteilt wird, nicht frei in der Wahl seines Weges, sondern an eine ganz bestimmte Reihenfolge der Lehrgegenstände gebunden. Es ist gezeigt, dass er die Naturbeschreibung der Naturerklärung voranschicken muss, und innerhalb jener muss er, wie sich zuletzt herausstellte, von der Erde ausgehen, um erst später zum Himmel zu kommen, endlich auf der Erde selbst muss er vor der toten die lebendige Natur betrachten.

Dadurch ist nun das Verfahren des Unterrichts in der Naturkunde bestimmt. Um diese Bestimmung zu vollenden, bedarf es nur noch einer Berücksichtigung des Zweckes des Unterrichts. Beherrschung der Natur wurde als Zweck des Naturalismus hingestellt. Ein erziehender Unterricht, welcher diesen Zweck als seinen nächsten verfolgt, wird deshalb genötigt sein, von der Betrachtung und Beschreibung der lebendigen Natur, also der Tiere und Pflanzen seinen Ausgang zu nehmen. Dieser Gegenstand — man könnte ihn »Beschreibende Biologie, *Naturgeschichte der Lebewesen*« nennen — ist die Grundlage des naturalistischen Unterrichts. Durch dieselbe ist das naturalistische Unterrichtsverfahren, überhaupt der Naturalismus der Erziehung seiner wesentlichen Eigentümlichkeit nach gekennzeichnet.

Mag der weitere und oberste Zweck des Naturalismus mit den humanistischen Zwecken zusammenfallen, für die Erziehung und den erzieherischen Unterricht ist es der grösste Unterschied, der überhaupt stattfinden kann, ob man in der im Vergleich zum ganzen Leben eines Menschen nur kurzen Zeit, welche der Erziehung und der Ausbildung des Geistes gewidmet werden kann, den Zögling zu irgend einer der zahlreichen die Natur beherrschenden Kunstfertigkeiten oder zur Selbstbeherrschung und Humanität ausbilden will.

Setzt man sich jenen Zweck und will man ihn auf dem kürzesten Wege erreichen, was doch jede planmässige Erziehung beabsichtigt, so muss der Zögling in möglichst kurzer Zeit zur Erklärung der Natur geführt werden. Da dieser aber die Naturbeschreibung vorangehen muss, so wird man nicht solche Gegenstände wählen, welche der Erklärung am fernsten liegen, also insbesondere das Gebiet des Menschen, die Menschengeschichte oder Menschenkunde. Andererseits aber muss der erziehende Unterricht Rücksicht nehmen auf die Schwierigkeit, welche himmlische und tote irdische Gegenstände dem Kinde machen. Kurz der richtige Weg des zur Naturbeherrschung führenden Unterrichts hat diese zwei Klippen zu vermeiden: die abstrakte Naturwissenschaft und die der Erklärung unzugängliche — man möchte sagen, die zu unexacte — Menschenkunde. Jene kann die Scylla, diese die Charybdis des Naturalismus der Erziehung heissen.

III. Die humanistische Jugendbildung und ihre Vorzüge.

Nachdem im vorangehenden die Eigentümlichkeiten des Naturalismus der Erziehung auseinandergesetzt sind, ist jetzt zur Darstellung des *humanistischen Unterrichtsverfahrens* überzugehen, um danach den Nachweis zu erbringen, dass auf dem Gebiete der Erziehung der Humanismus dem Naturalismus überlegen ist und vor diesem den Vorzug verdient.

Die Eigentümlichkeit des humanistischen Unterrichts beruht zunächst, wie im Laufe dieser Untersuchung bereits mehrfach hervorgehoben wurde, darauf, dass er sich einen anderen Zweck setzt als der Naturalismus. Aber der humanistische Zweck, die Selbstbeherrschung des Menschen, die Humanität, vermag für sich betrachtet nicht ohne weiteres einen Vorzug des von ihm beherrschten Unterrichtsverfahrens zu begründen, weil über den Vorzug dieses oder jenes Zweckes die Entscheidung schwierig zu treffen ist. Auch würde es immer noch fraglich bleiben, ob der bessere Zweck auch auf bessere Weise im Unterricht verwirklicht werden kann. Wenn die Unterrichtsmittel des Naturalismus für die Erziehung geeigneter wären als die des Humanismus, wenn jene die Ausbildung des unentwickelten Geistes besser beförderten als diese, so würde, selbst wenn man den humanistischen Zweck entschieden für den besseren hielte, es doch noch zweifelhaft bleiben, ob er auch für die Erziehung als der bessere gelten müsste.

Die Entscheidung dieser Frage hängt also von einer Untersuchung und Beurteilung der vom Humanismus geforderten *Unterrichtsmittel* ab. Bei der vorher angestellten Überschau über die Gesamtheit der Wissenschaften oder Erkenntnisgebiete hatte sich ergeben, dass der erziehende Unterricht, dessen Zweck die Naturbeherrschung ist, zu seiner Grundlage die beschreibende Naturgeschichte der Lebewesen hat, weil dieser Gegenstand von allen am besten geeignet ist, den unentwickelten Geist durch Entwickelung seines Anschauungsvermögens zur Naturerklärung und der auf ihr beruhenden Technik vorzubereiten. Der Naturalismus aber sieht sich des gleichen Zweckes wegen genötigt, der Menschengeschichte und *Menschenkunde* eine untergeordnete Stellung in seinem Unterrichtsplane anzuweisen.

Hingegen fordert der Zweck des Humanismus, dass gerade dieser vom Naturalismus zurückgestellte Lehrgegenstand die vornehmste Stelle im Unterrichtsplane einnehme, dass er die Grundlage desselben werde. Wenn es überhaupt möglich ist, den Menschen zur Selbstbeherrschung zu erziehen, wenn die gesellschaftliche Ordnung durch Erziehung befördert werden kann, wenn diese Erziehung sich des Unterrichtes und der Wissenschaften bedienen kann, so muss der humanistische Unterricht die Erkenntnis des Menschen zum

Hauptgegenstande seiner Unterweisung machen. Eine Herrschaft, welche auf Einsicht und Wissenschaft beruht, ist ohne Kenntnis ihres Gegenstandes unmöglich. Soll also der Zögling lernen, den Menschen, das heisst sich selbst mit den anderen, zu beherrschen, so muss der Unterricht zu diesem Zwecke dadurch beitragen, dass er dem Zögling den Menschen kennen lehrt. Die Wissenschaft vom Menschen würde am passendsten Menschenkunde (Anthropologie) heissen. Ihr gewöhnlicher Name aber ist *Geschichte*, welche genauer *Menschengeschichte* heissen sollte, anstatt dessen aber bisweilen Weltgeschichte genannt wird, gleich als wenn die Geschichte der Menschheit die der Welt wäre.

Es muss aber, damit die Eigentümlichkeit des humanistischen Lehrverfahrens, das zu seiner Grundlage die *Geschichte* hat, völlig deutlich werde, noch genauer festgestellt werden, was eigentlich unter Geschichte zu verstehen ist. Da ihr Gegenstand der Mensch ist, so sollte sie eigentlich nicht von der Menschenkunde (Anthropologie) unterschieden werden. Es ist freilich richtig, dass eine vollständige Kenntnis vom Menschen vielerlei in sich enthält von dem was dem Menschen mit anderen Lebewesen und mit der toten Natur gemeinsam ist. Aber diese Teile der Menschenkunde entlehnt sie den Wissenschaften von der lebenden und toten Natur; sie sind also in Wahrheit Bestandteile der Naturkunde. Die der Menschenkunde eigentümlichen Erscheinungen lassen sich den übrigen gegenüber am genauesten abgrenzen, wenn man die Gesamtheit der Dinge in der Reihenfolge ihrer Entstehung überschaut. Bei dieser Betrachtung kommt dem Menschen das als eigentümlich zu, was sich an ihm entwickelt hat, seitdem er auf der Erde aufgetreten ist, wozu offenbar nicht die Eigenschaften gehören, welche er mit seinen tierischen Vorgängern gemein hat.

Bei weitem die meisten Eigentümlichkeiten, welche der Mensch im Laufe der Zeiten entwickelt hat, sind als Cultureigenschaften zu bezeichnen. Die Entwickelung der Menschheit ist Culturentwickelung, die Menschengeschichte Culturgeschichte, die Menschenkunde *Culturkunde*. Es giebt zwar eine Wissenschaft, welche sich besonders Menschenkunde (Anthropologie) nennt und welche, soweit sie die Geschichte des Menschen in den Kreis ihrer Untersuchungen zieht, Veränderungen festzustellen sucht, welche nicht auf Culturthätigkeit beruhen; aber diese Veränderungen sind schwer festzustellen und zugleich so unauffällig, dass sie, selbst wenn ihre Thatsächlichkeit sicherer wäre, keinen Gegengrund gegen die Bezeichnung der Menschengeschichte als Culturgeschichte darbieten würden.

Die Erscheinungen der menschlichen Cultur aber sind ungemein zahlreich und mannigfaltig. Zu ihr gehört alle menschliche Thätigkeit und ihre Erzeugnisse. Deshalb muss auch die Menschengeschichte dies alles umfassen. Sie würde arm sein, wenn sie sich auf die politischen Ereignisse, auf die Geschichte der Kriege, Staatsverfassungen, religiösen Ereignisse beschränken wollte. Vielmehr gehört zu ihr auch die Art und Weise, wie die Menschen ihr Leben und ihre Gattung erhalten, die Leibespflege, die Ernährung, die Fortpflanzung. Denn alle diese Thätigkeiten verwandelt die Cultur in Gebräuche und Sitten. Zur Cultur gehören ferner die Formen des Verkehrs in Freundschaft und in Feindschaft, die Kunstfertigkeiten, Künste, Wissenschaften. Alles was auf diesen Gebieten der Mensch thut und hervorbringt, ist Gegenstand seiner Geschichte. Alles dies macht die Eigentümlichkeit des Menschen aus und gehört zur Erkenntnis des Menschen.

Ein Unterrichtsverfahren, das die Geschichte des Menschen und die Darstellung seiner Cultur zu seiner Grundlage hat, unterscheidet sich durchaus von einem solchen, das den Menschen nur nach seinen mit anderen Lebewesen gemeinschaftlichen Eigenschaften und seine Cultur nur nebensächlich berücksichtigt. Es wird sich nun fragen, ob eine

Menschenkunde von der soeben dargestellten Art geeigneter ist, der Ausbildung des Geistes zu dienen als die Naturkunde, ob der Humanismus oder der Naturalismus der Erziehung den Vorzug verdient.

Im folgenden soll der Vorzug des humanistischen, die Geschichte zu seiner Grundlage machenden Unterrichtes erwiesen werden, und zwar besteht derselbe zunächst darin, dass der Unterricht in der Geschichte des Menschen die humanistischen Zwecke am besten befördert. Sodann lässt sich zeigen, dass auch in bloss erzieherischer Hinsicht die Menschenkunde zweckmässiger ist als die Naturkunde. Endlich aber wird sich herausstellen, dass den naturalistischen Zwecken durch das humanistische Verfahren zugleich genügt, ja vielleicht noch besser gedient wird, als durch das auf diese Zwecke besonders angelegte naturalistische Verfahren.

Es ist fast selbstverständlich, dass die Humanität, wenn sie überhaupt lehrbar ist, aus der Geschichte des Menschen erlernt werden muss. Nun lasse man einmal den Einwand gelten, den der Naturalismus leicht machen kann, dass Humanität im höchsten Sinne des Wortes nicht lehrbar sei, so bleibt doch als ein wichtiger Gegenstand der Erkenntnis der Mensch als erdbewohnendes Geschöpf und als Erzeuger zahlloser irdischer Gegenstände und Zustände zurück, welche, wenn nicht alle, so doch zum grossen Teil, dazu dienen, dem Menschen die Herrschaft über sich mit seinen Mitmenschen zu ermöglichen. Man braucht, wenn man von Humanität spricht, nicht gerade gleich an deren höchste Formen, an Tugenden und Gesinnungen zu denken; sie mögen als das höchste Ziel menschlichen bloss auf den Menschen selbst gerichteten Bestrebens vielleicht nicht in den Bereich des Unterrichts fallen. Einen gewissen Kreis rein humanistischer Bestrebungen wird aber auch der entschiedenste Naturalismus mit zu seinen Lehrzwecken rechnen. Der Mensch lebt in Gesellschaft mit seines gleichen und ist durch tausend Beziehungen an seine Nebenmenschen gebunden, auf sie angewiesen, von ihnen abhängig. Von frühester Kindheit an ist jeder einzelne sowohl geneigt als genötigt, sich mit seiner menschlichen Umgebung zu vertragen, sowohl um ungestört für sich sein zu können, als auch um ihrer Geselligkeit und geselliger Gaben sich zu erfreuen. Auch erfährt das Kind nicht minder als der Greis ebensowohl Angriffe von seinen Mitmenschen als Beistand und Gaben. Bei sich aber erfährt jeder als Wirkung so vieler Beziehungen zu den Nebenmenschen die verschiedensten Gefühle, bald der Lust, bald der Unlust. Diese Zustände nun sind, wie der Mensch schon frühzeitig einzusehen vermag und genötigt wird, eine Wirkung seines Verhaltens zu seinen Mitmenschen. Ein jeder lernt teils durch eigene Erfahrung teils durch Unterweisung, wie er sich in verschiedenen Lagen zu verhalten hat. Hier ist nun ein unabweisbares Bedürfnis vorhanden, die verschiedenen Lagen, in welche der Mensch mit sich und mit anderen kommen kann, vorher kennen zu lernen und Anweisungen, zum wenigsten Beispiele zu erhalten, welches Verhalten das richtige ist. Derartige Unterweisungen sind aber noch viel notwendiger für diejenigen Gebiete des menschlichen Lebens, welche der Einzelne nicht durch eigene Beobachtung und zufällige Erfahrung kennen lernen kann, weil sie zu umfassend und zu verwickelt sind. Zu diesen gehört der Staat, überhaupt alle Einrichtungen und Bestrebungen der menschlichen Gesellschaft, welche durch das Zusammenwirken vieler bestehen, welche ein jeder der dazu berufen ist, in solchen Gemeinschaften mitzuwirken, schon deshalb einigermassen vorher kennen lernen muss, damit er überhaupt Mitglied werden kann. Alle diese Verhältnisse gehören zur Humanität, und alle auf sie bezüglichen Unterweisungen

sind humanistische. Das Wissensgebiet, welches sie alle als Thatsachen umfasst, ist die Geschichte, welche als beschreibende Menschenkunde lehrt, in welchen Verhältnissen die Menschheit lebte und lebt, was die Menschen thun und leiden, thaten und litten, wollen, versuchen, vollbringen. In der Geschichte finden sich die Beispiele für die verschiedenen Lagen, in welche der Mensch zu kommen pflegt und die Muster für richtiges und für verkehrtes Verhalten.

Es giebt nun einen Zweck, der dem Naturalismus und dem Humanismus gemeinsam ist und welcher der Selbstzweck der Erziehung heissen könnte. Es ist die Ausbildung des Geistes des Zöglings. Die Frage ist, welchen Erfolg hat, ganz abgesehen von dem was erreicht werden soll, das Verfahren des Humanismus gegenüber dem des Naturalismus hinsichtlich der Entwickelung des kindlichen Geistes. Der Geist verhält sich nicht, einem Gefäss ähnlich, völlig gleichgültig gegen die Beschaffenheit des Lehrstoffes. Vielmehr lässt sich dieser der Nahrung vergleichen, welche der Körper aufnimmt. Diese muss der Beschaffenheit desselben angemessen sein und ist, ganz abgesehen von etwaigen Zwecken, welche man der Nahrungsaufnahme setzen kann, dem Gedeihen des Körpers mehr oder weniger zuträglich. Der Naturalismus macht die Naturgeschichte der Lebewesen zur Grundlage seines Unterrichts, weil dieser Gegenstand von allen Gegenständen der Naturkunde am frühesten und leichtesten aufgenommen wird, weil er für das frühe Alter den brauchbarsten Stoff zur Übung der Naturanschauung bietet.

Nun aber lässt sich mit grösster Deutlichkeit beobachten, dass das Kind den Gegenständen aus dem Gebiete der Menschheit eine weit grössere Aufnahmefähigkeit entgegenbringt als allen anderen Dingen. Der Grund hiervon ist auch nicht schwer einzusehen. Es beginnt ja der Unterricht nicht eigentlich erst in der Schule, sondern schon weit früher, im Hause, in der Familie, im Schosse der Mutter. Der Erfolg aber einer jeden Unterweisung des Kindes ist abhängig von den Kenntnissen, welche das Kind bereits besitzt. Alles Lernen ist Thätigkeit; die Thätigkeiten aber beruhen auf Fähigkeiten, und diese sind teils erworben, teils angeboren oder ererbt. Jede Fähigkeit aber kann weiter entwickelt werden, kann die Grundlage neuer Fähigkeiten werden. Jedoch ist diese Entwickelung an eine bestimmte Reihenfolge gebunden, sie ist organischer Art, ist Wachstum. Die Kinder kommen alle mit ziemlich gleichen Anlagen auf die Welt und haben zunächst eine bei allen Einzelnen wenig verschiedene Reihenfolge von Übungen durchzumachen, durch welche sie sich die Fähigkeit zum Gebrauche der Bewegungs- und Empfindungsorgane erwerben. Der Kreis in welchem sie diese Entwickelung durchmachen, ist die Wiege, die Familie, das Haus. Die Gegenstände, an welchen sie ihre Sinne und ihren Geist überhaupt üben, sind in diesem Kreis fast völlig eingeschlossen. Bei weitem die wichtigste Thätigkeit, welche hier dem Kinde ermöglicht ist, ist sein Verkehr mit den Erwachsenen, welche es pflegen und ernähren. Die Hilflosigkeit des menschlichen Kindes weist es in einem solchen Masse auf den Verkehr mit seinen Pflegern, besonders mit der Mutter hin, dass fast die ganze Zeit, während welcher der Säugling nicht schläft, durch diesen Verkehr ausgefüllt ist. Dazu kommt der Umstand, dass das menschliche Kind einzeln geboren wird, besonders aber der, dass es für die Mutter und auch für den Vater und die älteren Geschwister ein Gegenstand grösster geselliger Fürsorge zu sein pflegt. Alle diese Umstände führen dazu, dass die Aufmerksamkeit des Kindes von früh an auf die Menschen und die menschlichen Verhältnisse gelenkt wird. Von ihnen hängt sein Wohl und Wehe ab, von der ersten Stunde ab wird es als ein Glied der menschlichen Gesellschaft

betrachtet, und sich in sie hineinzufinden wird seine erste und wichtigste Aufgabe. Auf diese wendet sich bei weitem der grösste Teil aller Thätigkeit des Kindes in seinen ersten Jahren. Wenn es gelernt hat auf eigenen Füssen zu stehen und zu gehen, tritt es in den Kreis der Gespielen ein; es beginnt die Zeit der kindlichen Geselligkeit, die wiederum ein eigentümlich menschliches Verhältnis ist, und so geht bis zum Eintritt in die Schule Thätigkeit, Aufmerksamkeit, Wissen des Kindes fast ganz und gar im Menschlichen auf.

Welche Erkenntnisfähigkeit wird also im Kinde sich am weitesten in den ersten Jahren entwickeln? — Offenbar diejenige, für welche es sich am meisten geübt hat. Auf dem Gebiete, welches es bisher durch Erfahrung und Belehrung kennen gelernt hat, wird es am meisten befähigt sein, seine Kenntnisse zu erweitern. Menschliches zu erlernen und zu begreifen ist es am besten vorbereitet; Menschenkunde ist demnach der Gegenstand, welcher der Auffassungsfähigkeit des Kindes am nächsten liegt; keine andere Unterweisung, kein anderer Stoff wird im Geiste des Kindes einen günstigeren Boden finden. Denn hier hat das Kind bereits Begriffe, welche durch den Unterricht bereichert und allmählich verallgemeinert werden können. Hier ist Gelegenheit, von dem Gegenwärtigen und den Sinnen Wahrnehmbaren zum Vergangenen und Entfernten im Unterricht überzugehen, weil das Kind bereits vielfältige Erfahrungen im Menschlichen gemacht hat, vermöge deren es Erzählungen auffassen kann. Dazu kommt noch, dass der kindliche Geist vorwiegend sich in Phantasien bewegt und alles auf eine phantastische Art auffasst. Der Gegenstand aber, mit dem sich die kindliche Einbildungskraft beschäftigt, ist der Mensch. Das Kind erzeugt in sich eine eigene Welt, in der seine menschliche Umgebung sich ganz anders ausnimmt als in dem Bilde, das sich der Erwachsene davon macht. Zumal im Verkehr mit seinen Altersgenossen, im Spiele, bildet sich diese eigentümliche Welt des Kindes aus, in welcher es vorzugsweise lebt. Wenn der Unterricht nicht in diese Welt einzutreten vermag, so bleibt er dem Kinde fremd, und nur dadurch, dass er sich der kindlichen Welt nähert, vermag er allmählich diese zur allgemeinen Welt zu erweitern. Der Unterschied des Kindischen und des Kindlichen wird nirgends so auffällig als in dem Verhalten des Kindes gegenüber Sachen, Pflanzen, Tieren auf der einen Seite und gegen den Menschen auf der anderen Seite. Sachen gebraucht es ohne jegliches Verständnis für ihren Gebrauchszweck, Pflanzen und Tiere zerstört es am liebsten; hingegen mit Menschen tritt das Kind alsbald von sich aus in die eigenartigsten Verhältnisse; alle jene Beziehungen nicht nur der Kinder zu einander, sondern auch dieser zu den Erwachsenen sind ein Erzeugnis des eigentümlichen kindlichen Wesens. Der Kindheit kommt infolge dessen kein anderes Gebiet zu, auf dem sie sich selbstthätig und schöpferisch ergehen könnte, als das Menschliche. In diesem also muss der Unterricht, der die Entwickelung des Geistes durch seine Unterweisungen befördern will, seine Anknüpfung suchen. Hier allein wird er auf ein ihm entgegenkommendes Bedürfnis des Kindes nach Belehrung, nach Bereicherung und Erweiterung seines Gedankenkreises rechnen können. Unter diesen Umständen kann es nicht fraglich sein, dass der geschichtliche, vom Menschen handelnde Unterricht, weil er die bereits entwickelte Erkenntnisfähigkeit benutzt, der Ausbildung des kindlichen Geistes bei weitem zuträglicher sein wird als der Unterricht in der Naturkunde. Denn wenn dieser auch noch so sorgsam Rücksicht nimmt auf die Fassungskraft des Kindes, so ist er doch stets darauf angewiesen, in ihm erst die Begriffe auszubilden, durch die es die naturkundlichen Gegenstände in angemessener Weise auffassen kann.

Somit ist der Mensch und seine Geschichte derjenige Gegenstand, der sich am fruchtbarsten erweist für die Ausbildung des kindlichen Geistes, der daher besser als jeder andere geeignet ist, die Grundlage des Lehrverfahrens zu bilden. Aber nicht nur ist er dies für den ersten Unterricht, den das Kind empfängt, sondern auch für die weiteren Unterrichtsstufen. Es ergiebt sich dies daraus, dass die Menschenkunde an Umfang und Bedeutung aller übrigen Naturkunde durchaus nicht nachsteht. Je mehr man den Begriff dieses Wissensgebietes sich deutlich macht, um so mehr tritt die Reichhaltigkeit und Unerschöpflichkeit seines Inhaltes hervor. Denn unter Menschenkunde oder -geschichte darf man, wie schon hervorgehoben wurde, nicht nur politische Geschichte verstehen, namentlich aber nicht die blosse Geschichtserzählung, sondern alles was die Menschheit that und thut, gehört zu ihrer Geschichte. Alle ihre Erzeugnisse sind daher Gegenstände der Menschenkunde und des Unterrichts in derselben. Bei dem Reichtum und der Mannigfaltigkeit von Erscheinungen, welche die Menschheit aufzuweisen hat, kann der Stoff, den sie für den Unterricht bietet, auch nicht im entferntesten erschöpft werden. Die Menschheit ist ein ebenso unerschöpfliches Erkenntnisgebiet wie die übrige Natur. Der Geist findet hier die passendste Hauptnahrung zu einer gedeihlichen Entwickelung.

Alle diesem kann der Naturalismus höchstens noch entgegnen, dass die so begründete Erziehung des Geistes zu *einseitig sei*. Zunächst scheint in der That dies der Fall zu sein, in so fern die Menschengeschichte, wie bereits früher festgestellt wurde, in das Gebiet der Anschauung gehört, der Erklärung aber weniger zugänglich ist. Infolge dessen könnte das humanistische Verfahren vielleicht die Entwickelung der begreifenden und erklärenden Erkenntniskräfte nicht genügend befördern. Aber dagegen ist zu beachten, dass ja vom wirklichen humanistischen Lehrplan die Naturkunde nicht ausgeschlossen werden soll. Sie empfängt vielmehr hier ihren gebührenden Platz, wie sich bald zeigen wird, sogar aus den humanistischen Principien selbst. Abgesehen hiervon ist nun die Einseitigkeit des humanistischen Verfahrens nicht nur berechtigt, sondern sogar gefordert durch die Natur des jugendlichen Geistes selbst. Derselbe ist in der That sehr einseitig zur Anschauung befähigt, und man hat deshalb nur die Wahl, ob man dieser seiner Fähigkeit einen Stoff bieten will, an dem sie sich zu möglichster Leistung ausbilde, oder ob man den jugendlichen Geist mit Mühe und Zwang in eine andere Richtung lenken will. Es ist aber durchaus nicht zweifelhaft, dass jenes Verfahren das bessere ist. Denn indem man die Anschauungskräfte fördert, hat man nicht zu fürchten, dass das strengere Denken zurückbleibe. Dieses findet gerade auf solchen Gebieten, die vorwiegend der Anschauung anheimfallen, den geeignetsten Stoff sich zu üben. Weil im Menschlichen nicht alles der strengen und abschliessenden Erklärung fähig ist, ist es um so passender für selbstthätige Versuche solcher Geister, welche noch nicht jene männliche Reife des Denkens erreicht haben, die sich mit unvollständigen und ungenauen Erklärungen nicht begnügt. Je mehr sich der jugendliche Geist mit menschlichen Dingen sättigt, ihre Mannigfaltigkeit sich aneignend und ihren Zusammenhang, so weit es möglich ist, begreifend, um so mehr kräftigt er sich für die strengere Denkweise, welche für die Naturerklärung erforderlich ist. Wird er aber von vornherein auf diese mehr hingedrängt als durch seinen eigenen Trieb hingelockt, so wird er einen Teil seiner besten Kräfte an dem widerstrebenden Stoffe verzehren, ohne in späterer Zeit deshalb zu grösserer Leistung auf besonderen Gebieten der Wissenschaft oder Technik fähig zu sein.

Könnte ein jugendlicher Menschengeist auf das unermessliche Feld der Erkenntnis-

gegenstände versetzt werden und in freier Wahl sich diejenigen aussuchen, welche ihm am gedeihlichsten wären, so würde er ohne Zweifel lange im Menschlichen verweilen, um gleichsam, nachdem er die Menschheit in sich aufgenommen hat, in das Reich der Natur sich zu begeben und dort seine Herrschaft zu begründen. Nun kann dem Kinde freilich nicht die Erkenntnis wie auf einem Tummelplatze geboten werden; der Unterricht kann nicht ganz ohne äusseres Ziel, nur sich selbst Zweck sein, aber da der Naturalismus den unbedingten Vorzug seines Zweckes vor dem des Humanismus nicht beweisen kann, so darf er daraus diesem nicht den Vorwurf der Zwecklosigkeit ableiten. Also was er mit Recht fordern kann, ist, dass der humanistische Unterricht wenigstens nicht unzweckmässig sein dürfe, hinsichtlich der Zwecke des Naturalismus. Diese Forderung aber wird durchaus erfüllt beim humanistischen Verfahren, wie sich jetzt zeigen wird, ja vielleicht in ebenso vollkommener Weise als durch das naturalistische Verfahren selbst.

Wie bereits früher mehrfach hervorgehoben ist, ist das Gebiet der Menschheit ein Teil der Natur. Alle Wissenschaft vom Menschen gehört daher zur Naturkunde. Ein Naturalismus, welcher den beschreibenden und berichtenden Teil der Wissenschaft vom Menschen vernachlässigt, macht sich dadurch einer ebenso grossen Unvollständigkeit schuldig wie der Humanismus, welcher die Naturkunde unberücksichtigt lässt. Der Unterschied des humanistischen Lehrverfahrens von einem solchen naturalistischen, welches der Menschenkunde einen Platz zugesteht, betrifft also vorzüglich den Anteil, welchen dieser Gegenstand unter den Lehrstoffen und die Stellung, welche er im Lehrplan erhält. Jedenfalls genügt der humanistische Unterricht mehr, als der Naturalismus selbst es verlangt, den Anforderungen, welche dieser in Bezug auf Menschenkunde an den Lehrplan stellt.

Bei weitem wichtiger als dies ist, dass das humanistische Unterrichtsverfahren unter dem Gesichtspuncte der naturalistischen Zwecke angesehen werden muss, wodurch deutlich wird, dass es vom Naturalismus selbst gefordert wird. Jegliche Art, die Natur zu beherrschen, ist Technik. Soweit dieselbe tote und lebendige Dinge in den Dienst der menschlichen Bedürfnisse stellt, ist sie industriell. Ausserdem aber giebt es eine Technik, welche die Leitung und Ordnung der Menschen selbst unter einander betrifft; derselben kommt der Name der politischen Technik zu. Diese beiden Arten der Technik sind durch ihre Namen so deutlich gekennzeichnet, dass es kaum nötig sein dürfte, ihre Eigentümlichkeiten und Unterschiede noch ausführlicher darzulegen. Staat, Kirche und Schule enthalten die hauptsächlichsten der Einrichtungen, welche die politische Technik begründet hat und unterhält. Zu ihrer Erlernung und Ausübung ist Schulung und Unterweisung ebenso sehr erforderlich, als für die industrielle Technik. Was für diese die naturalistische Schule leistet mit ihrem Lehrverfahren, das leistet für jene die humanistische Schule. Dieselbe kann geradezu als ein Technikum für die politischen Berufe angesehen werden. Der Naturalismus nun, welcher dem Unterricht überhaupt gewisse technische Zwecke setzt, muss zu diesen auch die politischen rechnen. Er fordert also selbst einen Unterricht, der diejenige Wissenschaft vom Menschen dem Zöglinge vermittele, welche ihn zur Ausübung politischer Thätigkeit (im allgemeinsten Sinne dieses Wortes) befähigt. Alle politischen Berufe aber gründen sich auf allgemeine Menschenkunde und Menschengeschichte. Daher kann nur ein Unterrichtsverfahren, in dessen Mittelpunct diese Gegenstände stehen, für die politische Technik die gehörige Vorbereitung geben.

Im Vergleich zur industriellen kann man der politischen Technik eine grössere Wichtigkeit zuschreiben, weil diese einen grösseren Teil der Menschen, ja eigentlich jeden

Staatsbürger angeht, jene dagegen immer nur von einzelnen ausgeübt zu werden braucht. Demnach muss auch von dem naturalistischen Standpuncte aus, nach welchem Zweck des Unterrichts die politische Technik ist, dem Humanismus der Erziehung der Vorzug zuerkannt werden.

Endlich aber lässt sich zeigen, dass die eigentlichen Zwecke des Naturalismus, industrielle Technik und ihre Bedingung, Naturerkenntnis, durch das humanistische Unterrichtsverfahren in ebenso guter, wenn nicht besserer Weise ermöglicht werden, als durch irgend ein anderes Verfahren. Es wurde schon früher bemerkt, dass die Geschichte des Menschen die Quelle ist, aus der alle unsere Naturerkenntnis stammt. Denn ohne den Menschen giebt es auch keine Erkenntnis. Dieselbe ist immer nur wirklich in lebenden Menschen und sie kann nur durch den Menschen erhalten und fortgebildet werden. Wer daher die Geschichte der menschlichen Erkenntnis seit den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart beherrschte, der würde alle Wissenschaft besitzen. Die Geschichte der menschlichen Erkenntnis ist ein Spiegel der ganzen Natur, und zwar ein solcher, den wir gar nicht entbehren können zur Erkenntnis und Erforschung der Natur. Denn keiner ist imstande, unmittelbar im Buch der Natur zu lesen; alle bedürfen der Verdolmetschung ihrer geheimen Schrift durch die Erfahrungen, welche die Menschheit in der Vergangenheit gemacht hat. Die Vorzeit ist uns nicht nur vorangegangen auf dem Wege zur Naturerkenntnis, sondern sie hat uns denselben gebahnt, und ohne ihre Vorarbeit würden wir, nur auf unsere eigenen Kräfte angewiesen, nicht weit vordringen. Allein dadurch, dass der Gegenwart durch die ununterbrochene Überlieferung der Vergangenheit die Ergebnisse früherer Bemühungen zu Hilfe kommen, ist ein Fortschritt in der Naturerkenntnis möglich.

So ist also die Naturwissenschaft selbst auf ihre Geschichte, welche ein Teil der Geschichte der Menschheit ist, angewiesen. Keine Darstellung irgend eines Zweiges der Naturwissenschaft geht unmittelbar aus der Beobachtung und Erklärung der Natur selbst hervor, sondern enthält stets zugleich das, was die früheren Forscher erkannt und gelehrt haben, bald indem diese wirklich angeführt werden, bald so, dass die Ergebnisse ihrer Forschungen in die Darstellung der Gegenstände selbst aufgenommen ist. Es giebt überhaupt keine Naturerkenntnis, weder in Büchern noch in Menschen, welche nicht zugleich die frühere Forschung in sich enthielte. Denn die Möglichkeit, irgend einen Teil der Natur vielseitig zu erkennen, beruht darauf, dass viele demselben Gegenstande ihre Aufmerksamkeit zugewendet haben und dass diese Bemühungen den Späteren durch die Überlieferung der früheren Erfahrungen zu Gute kommen.

Wenn somit bereits das wissenschaftliche Studium der Naturwissenschaft ohne Kenntnis ihrer Geschichte unmöglich ist, so gilt dies noch weit mehr und noch aus anderen Gründen *vom erzieherischen Unterricht in der Naturkunde*. Das Ziel aller Wissenschaft ist, die Mannigfaltigkeit der Natur und ihrer Veränderungen auf möglichst wenige und einfache Begriffe und Gesetze zu bringen, damit es möglich werde, die Natur im ganzen zu überschauen und zu begreifen. Das Verständnis dieser einfachen Endergebnisse erwirbt mancher nur dadurch, dass man ihre Ableitung erkennt und zu vollziehen vermag. Jedoch die Ableitung der Begriffe und die Begründung der Gesetze kann auf gar verschiedene Weise geschehen. Je mehr sich die Wissenschaft entwickelt, um so mehr vereinfacht sie auch ihre Beweise. Um so mehr aber wird auch zum Verständnis derselben vorausgesetzt. Die Menge der Voraussetzungen macht vorzüglich den Unterschied der sogenannten höheren Wissenschaft von der niederen oder elementaren aus. Niemand jedoch kann das Verständnis

jener, der höheren erlangen, dem dasjenige der elementaren fehlt. Der Meister der Wissenschaft begründet seine Sätze mit wenigen, einfachen Gründen, deren Voraussetzungen selbst der Lehrling zu studieren hat. Nur der Pfuscher kramt mit höheren Begriffen, ohne in den niederen gehörig heimisch zu sein.

Hieraus ergiebt sich, dass ein Meister seinen Lehrling nicht unmittelbar die Natur so anschauen lassen kann, wie er selbst sie ansieht. Der Lehrling ist nicht imstande, dem Meister oder Forscher in seinen Forschungen zu folgen. Er bedarf eines vorbereitenden Unterrichts durch einen Lehrer, der ihn von den Elementen anfangend allmählich zu höheren Begriffen führt. Da nun die Forschung der Menschheit überhaupt diesen Gang genommen hat, so wird in der That jeder Lehrling der Wissenschaft den Weg geführt, welchen die Geschichte derselben beschreibt.

Was notwendig für den Lehrling ist, ist für den Zögling des erziehenden Unterrichts erst recht Bedürfnis. Denn bei dem Lehrling der Wissenschaft wird eine gewisse Reife des Geistes vorausgesetzt, der Zögling hingegen soll diese erst durch den Unterricht selbst erlangen. Er bedarf also der elementarsten Unterweisung. Er steht anfangs noch auf einem Standpuncte, wo ihm nicht einmal die Elemente der Wissenschaft verständlich sind, wo sein Geist dem der Menschheit gleicht, bevor sie wissenschaftlicher Erkenntnis fähig war. Wie die Menschheit aus einem wissenschaftslosen Zustande allmählich sich zur Erkenntnis durchgearbeitet hat, so entwickelt sich auch der unentwickelte, blos von den niedersten Trieben und Bedürfnissen erfüllte Geist des Einzelnen allmählich zur Erkenntnis und Wissenschaft.

Diese Entwickelung soll durch den Unterricht unterstützt und befördert werden. Dazu aber kann derselbe nichts besseres thun, als dass er sich dem natürlichen Fortschritte des Geistes anschliesst. Alle Schwierigkeit des Unterrichtes beruht auf der Entfernung des Geistes des Lehrers von dem des Zöglings, und jedes Unterrichtsverfahren bezweckt, diese Entfernung zu überbrücken, den Abstand zu vermindern, das gegenseitige Verständnis zu vermitteln. Jener Unterschied der Auffassung, welcher den Meister in einer Wissenschaft vom Lehrling trennt, besteht erst recht zwischen dem Lehrer und dem Zögling, dessen Geist erzogen werden soll. Wo aber soll der Lehrer das Wesen des jugendlichen Geistes erkennen, wo soll er seine Mängel und seine Fähigkeiten beobachten? — Es ist ganz hoffnungslos, am Kinde selbst den kindlichen Geist richtig zu erforschen. Denn hier enthüllt er sich nur nach seiner Unfähigkeit zu bestimmten Aufgaben. So seltsam diese Behauptung vielleicht erscheint, ihre Wahrheit ist dennoch einleuchtend. Denn sich selbst überlassen, auf seine eigene Erfindungsgabe angewiesen, gelangt der einzelne wie die Menschheit im ganzen erst nach vielen vergeblichen Versuchen zum Ziele in irgend einer Bestrebung. Erst nach tausendfachem Misslingen, das stets den Schein der Unfähigkeit erweckt, krönt den Versuch der Erfolg. Das Kind aber kann solchen Versuchen nicht überlassen werden. Denn während es von sich aus stets mit zweifelhafter Aussicht auf Erfolg sich versuchen könnte, würde die Zeit für die Ausbildung seines Geistes verstreichen, so dass immer notwendig der Schein der Unfähigkeit entstehen müsste. Nichts von dem, was der Erwachsene versteht, lernt das Kind ganz von selbst. Seine Entwickelung muss durch Unterweisung beschleunigt werden, wenn es in der kurzen Zeit des Lebens zu den Fertigkeiten gelangen soll, die sich die Menschheit in Jahrhunderten und Jahrtausenden hat erarbeiten müssen. Wollte man das Wesen des kindlichen Geistes am Kinde erkennen, so müsste man es ohne Unterweisung lassen. Alsdann aber würde auch nichts an ihm

hervortreten, das sich beobachten liesse. Denn erst indem es den Anforderungen, welche man an das Kind stellt, entspricht oder sich ihnen versagt, könnten seine Fähigkeiten und seine Unfähigkeiten zu Tage treten. In Wirklichkeit aber wird das Kind keiner Aufgabe, die der Erwachsene sich stellt, gewachsen sein und daher stets nur seine Unfähigkeit enthüllen.

Will man aber erfahren, welche Schritte der unreife Geist macht, um zur Erkenntnis und Wissenschaft zu gelangen, so muss man *die Geschichte der menschlichen Erkenntnis* befragen. Hier zeigt sich, wie zuerst die Aufgaben auftraten und welche Versuche zu ihrer Lösung gemacht werden mussten. Hier zeigen sich die Schwierigkeiten, welche hinderten, die ersten unvollkommenen Mittel, durch welche man anfing sie zu überwinden und welchen bessere folgten. — Jener Unfähigkeit der Menschheit auf frühen Stufen entspricht die Unfähigkeit des Kindes, und wie jene zuerst auf eine unvollkommenere Art ihre Aufgaben löste, so vermag auch dieses nicht sich der reiferen Einsichten des Erwachsenen zu bedienen. Vielmehr sind gerade die reiferen Begriffe des Erwachsenen ungeeignete Hilfsmittel für das Kind. Dieses verlangt, wenn es passend gefördert werden soll, dass ihm der Lehrer kindliche Begriffe darbiete, welche seinem Geisteszustande angemessen sind, und durch deren Hilfe es allmählich zu höheren Leistungen die Fähigkeiten gewinnt.

Es zeigt also die Geschichte der menschlichen Erkenntnis, wie unfähig der Geist des Menschen anfangs zu jeglicher Art von Technik und Erkenntnis war, wie viele Versuche gemacht werden mussten, ehe es gelang die Aufgaben zu lösen, welche die Bedürfnisse auferlegten oder die das freie Streben nach Verbesserung von Künsten und Einsichten erzeugte. Es geht ferner aus der Geschichte der menschlichen Erkenntnis hervor, wie allmählich die Lösungen der Aufgaben verbessert und verfeinert wurden, nämlich nur in demselben Maasse, als die Fertigkeiten und Geschicklichkeiten sich vermehrten.

Aus einer genauen und lebendigen Betrachtung der Geschichte der Menschheit kann allein deutlich werden, worin das Wesen der Unvollkommenheit oder Unfähigkeit des Geistes, der Unterschied geistiger Reife und Unreife, Entwickelung, Fortschritt, Rückschritt des Geistes besteht. Vermöge seiner Vertrautheit mit der Geschichte der menschlichen Erkenntnis erkennt der Erwachsene, der Lehrer, welcher Abstand zwischen seiner Geistes- und Denkart und der des Kindes besteht. Mit der Einsicht hierin aber bietet die Geschichte der Erkenntnis zugleich die Mittel dar, durch welche die Entfernung zwischen dem reifen und dem unreifen Geist überbrückt werden und durch die das Kind auf dem Wege der Leitung, der Erziehung, des Unterrichts auf die beste und geschickteste Art allmählich auf die Stufe des entwickelten und erwachsenen Menschen gehoben werden kann.

Ohne die Geschichte der Erkenntnis kann man nicht wissen, welche Gegenstände überhaupt den menschlichen Geist beschäftigt haben, und insbesondere ist es ohne sie völlig unmöglich, auch nur zu ahnen, auf wie vielfältige Art die Aufgaben der Erkenntnis gelöst werden können, und wie viele Verdienste mit einer gewissen Notwendigkeit erfolglos bleiben. Die Geschichte der menschlichen Erkenntnis breitet zunächst die ganze Mannigfaltigkeit der Erkenntnisgegenstände aus und ermöglicht so ihre Auswahl und Zusammenstellung zu den Zwecken des Unterrichts. Sie lehrt aber auch die richtige Reihenfolge, in der sie dem Zögling zu vermitteln sind. Denn sie zeigt, in welcher Reihenfolge die Menschheit selbst die verschiedenen Zweige der Erkenntnis entwickelt hat und an welche Bedingungen diese Entwickelung gebunden ist.

Endlich lässt sich die Geschichte der Erkenntnis auch in so fern für den Unterricht verwerten, als man aus ihr die Formen der Unterrichtsstoffe entnehmen kann, wie sie für die verschiedenen Altersstufen des Zöglings angemessen sind.

Insbesondere gilt dies alles für den Unterricht in der *Naturkunde*. In allen anderen Dingen hat die Menschheit schnellere Fortschritte gemacht als in der Naturwissenschaft. Ihre grosse Schwierigkeit ist die Ursache davon, dass sie nur gedeiht, wenn die menschlichen Verhältnisse bereits einen hohen Grad der Ausbildung erreicht haben und ein dauernd geordneter Zustand der Gesellschaft auf lange Zeit den Forschern Musse, Unabhängigkeit und vielfältige Hilfsmittel gewährt. Wie demnach die Naturwissenschaft in der Geschichte der Menschheit immer nur die Frucht einer hoch entwickelten Cultur und Humanität ist, so wird auch der erziehende Unterricht im Einzelnen die Naturerkenntnis am zweckmässigsten auf der Grundlage humanistischer Bildung aufbauen. Dies also wird dem naturwissenschaftlichen Unterricht in der Reihenfolge der Unterrichtsgegenstände voranzustellen sein, um so mehr, als der Geist, je jünger er ist, den Schwierigkeiten der Naturkunde desto weniger gewachsen ist.

Ein zweckmässiger Unterricht in der Naturkunde wird daher mit dem Menschlichen, mit den Gegenständen der menschlichen Geschichte beginnen und auch auf den folgenden Alters- und Unterrichtsstufen den naturkundlichen Unterricht immer auf der Grundlage des humanistischen erteilen und dafür Sorge tragen, dass die dem Zögling auf den verschiedenen Stufen seiner Entwickelung darzubietenden naturwissenschaftlichen Begriffe stets seinem Begriffsvermögen angemessen seien. Was dies heisst, erkennt man aus der Geschichte der Naturwissenschaft, wenn man zum Beispiel die *Physik der Griechen* vergleicht mit derjenigen des 17. Jahrhunderts und mit der jetzigen. Auch muss die Geschichte der Naturwissenschaft durchaus zu Rate gezogen werden, wenn man die Probleme in ihrer ursprünglichen Notwendigkeit, mit welcher sie sich dem forschenden Menschengeiste darstellen, und wenn man die elementaren Methoden erkennen will, durch welche sie zuerst gelöst wurden. Für die Zwecke des erziehenden Unterrichts ist nichts wichtiger als dies. Denn der kindliche Geist dringt leichter auf den umständlichen Wegen, auf welchen eine wissenschaftliche Aufgabe zuerst gefunden und gelöst wurde, in das Verständnis derselben ein, als auf den abgekürzten Wegen, deren sich die reife Wissenschaft bedient. Da ferner im Grunde genommen jede Art von Naturstudium, Kosmographie, Weltbeschreibung und Welterklärung ist, für die verschiedenen Unterrichtsstufen also nur verschiedene Standpuncte der Betrachtung eingenommen werden, welche immer denselben Gegenstand, die Natur, den Kosmos, betreffen, so kann auch hierfür nur die Geschichte der Naturwisssenschaft die richtigen Gesichtspuncte an die Hand geben.

Auf welche Weise wird nun im wirklichen Unterricht diese Begründung des naturkundlichen Unterrichts auf die Geschichte der Erkenntnis und der Menschheit am zweckmässigsten zur Geltung gebracht werden? Offenbar am einfachsten und natürlichsten dadurch, dass sich der Unterricht in der Naturkunde unmittelbar an den in der Menschenkunde anlehnt. Dies ist auf allen Unterrichtsstufen möglich, so dass demnach im humanistischen Lehrverfahren und Lehrplan die Naturkunde nicht nur nicht vernachlässigt wird, sondern ihre gebührende Berücksichtigung auf allen Unterrichtsstufen findet, grade durch ihren engen Anschluss an die humanistische Grundlage.

Auf frühester Stufe geben das *Märchen*, alsdann die *Heilige Geschichte* so viel von der Natur, wie das Kind begreifen kann und um so besser begreifen wird, als diese

Natur den Rahmen für bestimmte menschliche Angelegenheiten und Ereignisse bildet, die dem Verständnis des Kindes nahe liegen und für es den grössten Reiz haben. Der besondere naturkundliche Unterricht wird mit grösstem Nutzen aus dem Gesamtbilde von Menschen in der Natur, wie es die Bibel und das Märchen darstellen, den naturkundlichen Stoff heranziehen und der gesonderten Betrachtung, Erläuterung, Ergänzung, Zusammenfassung unterwerfen.

Wenn auf den folgenden Unterrichtsstufen die Geschichte und das Leben des Altertums in den Vordergrund des humanistischen Unterrichts treten, so ist damit auch die beste Grundlage für den gleichzeitigen Unterricht in der Naturkunde gewonnen. Man erkennt das am besten, wenn man die Wissenschaft des Altertums sich in einem Kreise vorstellt, in dessen Mittelpunct die Werke *Platon's* stehen. Man hat sich dieselben zu ergänzen aus den übrigen wissenschaftlichen, künstlerischen, politischen Bestrebungen des Altertums. Man erhält dadurch eine Art von System und Encyclopädie der Wissenschaften, wie es geeigneter für den Jugendunterricht nicht gedacht werden kann. Zumal was die Form angeht, müssen die platonischen Schriften als das unübertreffliche Vorbild jedes erziehenden Unterrichts gelten. Aber auch hinsichtlich ihres Inhaltes sind sie den Zwecken des erziehenden Unterrichts in unvergleichlicher Weise angemessen, durch den ungemeinen Reichtum an Gegenständen der wissenschaftlichen Betrachtung, sodann durch die Vielseitigkeit dieser Betrachtung, endlich aber und hauptsächlich dadurch, dass in dieser Mannigfaltigkeit die strengste Einheit, ein durchgehender Zusammenhang herrscht. Der besondere Wert dieses antiken Erkenntnis- und Wissenschaftskreises für unseren naturkundlichen Unterricht lässt sich am besten an einem Beispiel erkennen, an einem Teil der Naturwissenschaft, der als ihr vorzüglichster gilt, nämlich an der *Himmelskunde*. Der Unterricht in derselben wird gewöhnlich ohne Rücksicht auf das Altertum erteilt, nicht selten sogar unter dem Gesichtspunct, dass kein Gegenstand so geeignet sei wie dieser, die Überlegenheit der neueren Erkenntnis über die antike deutlich zu machen. Die Folge hiervon ist, dass dieser Unterricht gewöhnlich die Anforderungen des erziehenden Unterrichtes grenzenlos vernachlässigt. Anstatt dass man, wie doch die Methode der Naturwissenschaft durchaus verlangt, den Zögling zuerst mit den sinnlichen Erscheinungen genau bekannt macht, lehrt man so früh als möglich die allgemeinen Begriffe von dem Verhältnis der Erde zu den Himmelskörpern und dieser zu einander. Bei diesem Verfahren ist es kein Wunder, dass die meisten Menschen mit stumpfem Erstaunen hören und gedankenlos wiederholen, dass in Wahrheit die Erde sich um sich selbst und um die Sonne drehe, während ihnen nie der Schein gehörig zum Bewusstsein gekommen ist, der durch diese Wahrheit aufgehoben werden soll. Würde hingegen der Unterricht in der Himmelskunde den Zögling auf der geeigneten Altersstufe in die Astronomie der Alten, das heisst natürlich nicht in ihre falschen Theorien, sondern in ihre richtige Himmelsbeschreibung einführen, so würde er, was doch durchaus not thut, vor der richtigen Erklärung für den Verstand erst von den zu erklärenden Erscheinungen eine richtige Anschauung bekommen und seine Urteilskraft, ja selbst sein mathematisches Denken hieran auf die zweckmässigste Weise üben.

Ein anderer Teil des humanistischen Unterrichts hat es mit dem Menschen und seiner Geschichte im *Mittelalter* zu thun. Auch diese Gegenstände sind für den naturkundlichen Unterricht fruchtbar zu machen. Die der Menschheit dieser Zeit eigentümlichen Aufgaben der Erkenntnis liegen besonders auf religiösem, staatlichem, wirtschaftlichem Gebiet und führen zu den merkwürdigsten und bedeutendsten kirchlichen und politischen

Bildungen, durch die ein ungeheures Ländergebiet in den Bereich der aus dem griechisch-römischen Altertume stammenden abendländisch-christlichen Cultur hineinbezogen wird. Ehe aber auf diesem neuen Culturboden der Geist die Musse und die Mittel fand, sich Aufgaben der Naturerkenntnis und der feineren Technik zuzuwenden, musste ein geordneter und sicher befestigter Zustand der Gesellschaft geschaffen werden. Das war die humanistische Aufgabe, an welcher das Mittelalter gearbeitet hat, nicht nur mit den Waffen und den übrigen Mitteln des politischen Verkehrs, sondern insbesondere mit den Mitteln des Geistes und der Erkenntnis, mit religiöser, künstlerischer, wissenschaftlicher, humanistischer Thätigkeit. Alle diese Thätigkeit erschöpfte sich fast völlig in der geistigen Durchdringung und Verarbeitung des Christentums. Die Menschheit schuf sich durch diese Arbeit die Grundlage, auf welcher die Geistesentwickelung der neueren Zeit, insbesondere auch die Verfeinerung der Technik und die Erweiterung der Naturwissenschaft, sich aufgebaut hat. Da dies die Thatsache der Geschichte ist, die Behauptung aber, dass das Christentum nur ein Hindernis für die Entwickelung der Naturwissenschaft gewesen sei, unbeweisbar ist, so ist es der Mühe wert, die Geschichte der naturwissenschaftlichen Begriffe zur Zeit des Wiedererwachens dieser Studien genau zu verfolgen. Alsdann wird sich herausstellen, dass die Arbeit des Christentums, wie sie ohne Zweifel das irdische Gebiet der abendländischen Cultur ungeheuer erweitert hat, auch für die Erweiterung der Naturerkenntnis eine gewaltige Vorarbeit vollzogen hat. Woraus für die Erziehung zu entnehmen wäre, dass, wenn eine gehörige Einführung in den Geist des Christentums in der Reihenfolge der Unterrichtsgegenstände der Beschäftigung mit der erweiterten, neueren Naturwissenschaft vorangeht, dadurch die Vorbereitung für diese nicht gehindert, sondern befördert wird.

Das Mittelalter ist durchaus humanistischen Characters. Aber aus ihm wachsen die naturalistischen Probleme der *Neuzeit* hervor, jedoch nicht ohne dass zuvor eine Erneuerung der naturwissenschaftlichen Kenntnisse des Altertums stattgefunden hätte. Für unsere Schule ist dies ein Grund mehr, den naturwissenschaftlichen Unterricht an das Altertum anzuschliessen. Dadurch wird es nämlich möglich, den Übergang von der unvollkommeneren Naturwissenschaft des Altertums zu der vollkommeneren neueren im Anschluss an die Gedankengänge zu bewerkstelligen, durch welche die grossen Bahnbrecher der neueren Naturwissenschaft selbst im Zeitalter ihres Aufblühens die neuen Wege gefunden haben. Wie eng sich die die Neuzeit der Wissenschaft anführenden Geister dem Altertum verbunden gefühlt haben, dafür ist ihr gewaltiger Herold, *Baco von Verulam*, ein sprechender Zeuge, welcher antike Göttersagen deutet während er den Aristoteles bekämpft.

In jüngster Zeit*) hat man mit Recht behauptet, dass die Wissenschaften für die Schule einer besonderen Bearbeitung bedürfen, durch welche sie zu Schulwissenschaften werden. Sie müssen den Zwecken des erziehenden Unterrichts dienstbar gemacht werden, indem sie nach den Bedürfnissen des sich entwickelnden Geistes gestaltet werden. Auf keine andere Weise aber können die Schulwissenschaften gewonnen werden, als durch eine gehörige Untersuchung und Ausnutzung der Geschichte der menschlichen Erkenntnis. Künstliche Erfindungen werden nie allein dahin führen, den Wissenschaften die Formen zu geben, wie sie die verschiedenen Altersstufen des zu erziehenden Geistes verlangen. Insbesondere bedarf die Naturkunde für die Schule einer schulwissenschaftlichen Bearbeitung auf Grund ihrer Geschichte. Dadurch aber tritt sie von selbst in den Kreis der humanistischen, der den Menschen betreffenden, von ihm erzeugten, für ihn bestimmten Gegen-

*) Vgl. [illegible] Heft 1 S. 1 188[illegible]

stände ein und wird auf diese Weise im engsten Anschluss an den menschengeschichtlichen, den humanistischen Unterricht den leichtesten und fruchtbarsten Eingang in den jugendlichen Geist finden.

IV. Die antike Sage als humanistischer Unterrichtsstoff.

Die vorangehende Untersuchung beweist den Vorzug des humanistischen Unterrichtsverfahrens vor dem naturalistischen. Die hierfür entwickelten Gründe mögen nun im folgenden auf einen besonderen Unterrichtsgegenstand angewendet werden. Die Richtigkeit derselben wird um so mehr einleuchten, je mehr das zu erwählende Beispiel den Angriffen des Naturalismus ausgesetzt ist. Ein solcher Gegenstand ist die *antike Sage*.

Gerade von ihr aber soll im folgenden nachgewiesen werden, dass sie ein Erziehungsmittel vom allerhöchsten Werte ist, und zwar nicht allein im Dienste humanistischer Zwecke, sondern als ein vorzüglicher, ja unersetzlicher Gegenstand des erziehenden Unterrichts überhaupt und deshalb sogar auch für die besonderen naturalistischen Zwecke selbst, soweit dieselben in den Bereich des erziehenden Unterrichts fallen.

Der Naturalismus wirft der antiken Sage hauptsächlich vor, dass sie als Sage *unwahr* und deshalb durchaus ungeeignet sei, einem zu erziehenden, zumal einem kindlichen Geiste als Nahrung zu dienen. Wenn schon die Geschichte des Menschen nur wenig dazu beiträgt, für die Erkenntnis der Natur vorzubereiten, so ist die Sage hierzu noch weit weniger geeignet. Sie kann auch nicht wie jene als ein Teil der Natur selbst gelten, weil ja die Helden der Sage nie gelebt und ihre Begebenheiten nie stattgefunden haben. Vom naturalistischen Standpuncte ist die antike Sage daher für den Unterricht nicht nur überflüssig, sondern geradezu schädlich, weil ihre fabelhaften Erzählungen eher dazu beitragen, den Verstand zu verwirren, als ihn zu belehren, geschweige dass sie den Menschen in der Technik und Beherrschung der Natur fördern könnten.

Es ist freilich richtig, dass unmittelbar in Hinsicht auf diese letzteren Zwecke sich die Zweckmässigkeit und Brauchbarkeit oder gar die Unentbehrlichkeit der antiken Sage nicht einsehen lässt. Wenn aber der Naturalismus die Sage tief unter die Geschichte stellt, so vergisst er, dass ihr nicht jegliche geschichtliche Bedeutung abgeht. Sie ist in der That ein Teil der Geschichte, jedoch durchaus nicht etwa ihr unwahrer Teil, eine Geschichte blos erfundener Begebenheiten, sondern sie ist, wenn auch nicht eigentlich beglaubigte Geschichte, so doch die einzige Kunde von den ältesten Zeiten der Menschheit. Als solche ist sie nicht durchweg unwahr, sondern nur unvollständig und mit Fabelhaftem untermischt. Aber ihre Unvollständigkeit und selbst die Beimischung des Fabelhaften sind Eigentümlichkeiten, welche die Sage mit aller Geschichte teilt. Jene hindert nicht, dass die Sage in ihren Grundzügen ein getreues Bild der alten Zeiten darstelle, und in der fabelhaften und märchenhaften Hülle verbirgt sich überall ein Kern wahrer Begebenheiten, wirklicher Thatsachen. Die Sage bewahrt nicht genau die Einzelheiten des Lebens der Personen, aber ihre Helden sind Musterbilder menschlichen Lebens in einem bestimmten Zeitalter. Das Wunderbare und Märchenhafte selbst ist eine Zusammensetzung aus wahren Einzelheiten.

Somit hängt es nur von einer angemessenen Betrachtung der Sage ab, ob man ihren geschichtlichen Wert und ihre Wahrheit richtig erkennt und sie als das benutzt, was sie ist, nämlich ein höchst wertvolles, ja unentbehrliches Denkmal der Geschichte der

frühesten Zeiten. Nun ist es allerdings nicht Sache des Kindes oder des Jugendunterrichts, die Sage zu zergliedern, auf ihren geschichtlichen Kern zu prüfen und das blos Märchenhafte von dem Thatsächlichen zu trennen. Insofern scheint sie also dennoch für den Jugendunterricht ungeeignet zu sein. Aber dieser Schluss ist verkehrt. Denn wenngleich der jugendliche Geist die Sage nicht auf ihre Wahrheit zu prüfen vermag, sondern zunächst, ohne viele Unterschiede zu machen, das Fabelhafte mit dem Thatsächlichen zusammen aufnimmt, so ist doch nicht zu fürchten, dass dadurch der Geist verwirrt oder die Urteilsfähigkeit beeinträchtigt werde. Das Kind hat zu den Gegenständen ein anderes Verhältnis als der Erwachsene. Man bedenke, dass die für den reiferen Geist so einfachen Gestalten des gestirnten Himmels dem Kinde sich stets als ein krauses Gewirr darstellen. Je weniger die kindliche Aufmerksamkeit einzelne abgesonderte Gegenstände festzuhalten, zu ordnen, zu verbinden vermag, um so geschäftiger ist die kindliche Einbildungskraft. Daher verwandeln sich für den kindlichen Geist früher Zeiten die zerstreuten hellen Punete des Sternenhimmels, welche wir zu geometrischen Figuren verbinden, in wunderbare Gestalten und abenteuerliche Bilder. Das Kind ist durchaus phantastisch. Sich selbst überlassen, lebt es in einer Welt, die es mit den Gestalten seiner Phantasie bevölkert. Soll aber sein Geist durch Erziehung gebildet werden, so muss der Unterricht sich dieser kindlichen Welt nähern und in sie eintreten. So lange der kindliche Geist auf der phantastischen Stufe verharrt — und dies dauert eine geraume Zeit, mit sehr allmählicher Umwandlung fast die ganze Jugend hindurch — giebt es nichts, was seine Entwickelung so sehr beförderte, als was selbst der Phantasie entsprungen oder ihr verwandt ist. Anstatt also die antike Sage wegen ihres phantastischen Wesens zu verwerfen, erklärt eine gehörige Einsicht in die Natur und die Bedürfnisse des jugendlichen Geistes sie vielmehr für ein höchst geeignetes, ja wie sich zeigen wird, einziges und deshalb unersetzliches Bildungsmittel desselben.

Aber es mag gern zugegeben werden, dass für den Unterricht die phantastischen Bestandteile der Sage nicht als die Hauptsache gelten können, da der Zweck jedes Unterrichtsmittels immer die Wahrheit sein muss. Jedoch darf das phantastische Beiwerk um so weniger verachtet werden, — man gestatte diese Nebenbemerkung — als es den Menschen überhaupt nicht vergönnt ist, irgend eine Wahrheit ganz rein, ohne jede Beimischung von Falschem, zu erkennen. Schon jener eigentümliche Reiz, welcher sich mit der Auffassung selbst der dürrsten und einfachsten mathematischen Wahrheiten verbindet, ist ein Zusatz, der die Wahrheit als solche verunreinigt. Ohne diesen Reiz aber würde der menschliche Geist kaum jemals Veranlassung gefunden haben und finden, seine Aufmerksamkeit solchen Gegenständen zuzuwenden. Reine Wahrheit ist himmlische Speise, deren Reinheit einem irdischen Geiste, der nicht nur sich nähren, sondern auch schmecken will, reizlos erscheint.

Wenn in der antiken Sage die Welt mit Wundern sich füllt, wenn die menschlichen Kräfte zum Übermenschlichen oder Riesigen gesteigert werden, wenn lebende und tote Dinge durch die Einbildungskraft wunderbare Eigenschaften annehmen, so wirken alle diese Geschöpfe der Phantasie auf die Aufmerksamkeit der Kinder mit unwiderstehlichem Reize. Dadurch aber wird in keiner Weise die Urteilskraft geschädigt, wenn sie nur in gehöriger Weise auf die reiche Menge wahrer und wissenswerter Gegenstände hingelenkt wird, welche in der lockenden Hülle des Wunderbaren enthalten sind.

Die Wahrheiten, welche das Kind aus der antiken Sage lernen kann und soll,

werden von dem Erwachsenen wenig beachtet, weil sie ihm völlig geläufig sind. Das hindert nicht, oder beweist vielmehr, dass sie für das Kind die allergrösste Wichtigkeit haben. Um es mit einem Worte zu sagen, so vermittelt die Sage dem Kinde die Grundlagen aller historischen, aller menschengeschichtlichen Verhältnisse. Wenn wir annehmen, dass Märchenerzählungen dem Unterrichte in der Sage vorangegangen sind, so hat sich hierdurch schon der Gedankenkreis des Kindes insofern erweitert, als ihm durch die Personen und Dinge des Märchens eine Vermehrung seiner ursprünglichen, nur in der Anschauung der unmittelbaren Gegenwart erworbenen Vorstellungen zu Teil wird. Während aber die Ereignisse der verschiedenen Märchen in gar keinem zeitlichen und sonstigen Zusammenhange zu einander stehen, auch an völlig unbestimmten Örtlichkeiten und unter ebenso unbestimmten sonstigen Verhältnissen spielen, hängen die Begebenheiten der antiken Sage unter sich zeitlich zusammen und ermangeln auch nicht der örtlichen und vieler sonstiger Bestimmungen. In dieser Hinsicht zeichnet sich die antike Sage ganz besonders vor anderen Sagen aus. Das Kind erhält dadurch zuerst gewisse Begriffe von historischer Aufeinanderfolge und von fremden Ländern und Menschen. Dabei kommt ihm nur zu Gute, dass die Sage ihre Gegenstände nicht so genau bestimmt, wie die eigentliche Geschichte. Das Kind kann deshalb ohne Schaden für die Richtigkeit seiner Auffassung den Inhalt der Sage in seinen kindlichen Vorstellungskreis aufnehmen, indem es ihn nach seinen kindlichen Erfahrungen zu begreifen versucht. Die Sage ist ja die Geschichte der Kindheit der Völker. Infolge dessen sind die Zustände und Begebenheiten, wie sie sie darstellt, einfach; alles bewegt sich noch in gleichsam kindlichen Verhältnissen. Aber bei aller Einfachheit sind sie doch von der grössten Bedeutung; denn sie bilden die grosse und umfassende Grundlage aller der verwickelteren Verhältnisse späterer Zeiten. In grossen Umrissen schildert die Sage das Leben der Menschen im Kampfe mit der Natur, da dieselben sich noch mit Mühe der Feindschaft und des Wettbewerbes der Tiere erwehrten. Sie schildert ferner die frühesten Kämpfe, welche die Menschen miteinander führten, und die friedlichen Verbände, welche der Familie entsprangen und zu Stämmen und Staaten sich erweiterten. Sie stellt ferner die verschiedenen Thätigkeiten der Menschen dar, durch die sie sich Nahrung, Schutz, Kleidung, Waffen und Geräte verschafften, ihre Spiele, Gottesdienste, Versammlungen. Aber auch der einzelne Mensch wird nach seinen vorzüglichsten Eigenschaften von der Sage gezeichnet. Die einzelnen Züge menschlichen Wesens werden dabei scharf ausgeprägt, besonders in den gewaltigen Gestalten der Helden.

Indem so die antike Sage den Menschen nach seinen wichtigsten Eigenschaften und Thätigkeiten und seine hauptsächlichsten Beziehungen zur Natur in grossen Umrissen, alles dies aber im Zusammenhange anziehender Erzählungen, voller Reize für die kindliche Aufmerksamkeit, darstellt, kann nichts gefunden werden, weder was der Fassungskraft des Kindes näher läge, noch was auf geschicktere Weise es in die Geschichte und Kunde vom Menschen einführen könnte. Nun kommt aber noch hinzu, dass die Sage den Zwecken, welche wir als Humanität bezeichneten, noch besser dient, als die Geschichte selbst. Diese ist das Erfahrungsgebiet, wo die Bethätigung und damit das Wesen des Menschen sich kundgiebt. Aber die Geschichte erzählt nur einzelnes, sie stellt Persönlichkeiten dar, jedoch keine Charactere, ihre Begebenheiten sind nicht typisch. Erst wenn die Poesie oder eine allgemeinere Betrachtungsweise sich der geschichtlichen Thatsachen bemächtigt, verwandelt sich das Besondere in ein Allgemeines, die Person in den Character, die Thatsache in eine typische Begebenheit. In diesem Sinne sagt Aristoteles, dass die Poesie wahrer sei als die Geschichte.

Von allen Teilen der Menschengeschichte ist das Zeitalter der Sage am meisten für die poetische Gestaltung geeignet, weil hier alle Verhältnisse noch einfach sind. Keine Sage aber hat die künstlerische und poetische Bearbeitung in so vollkommener und so mannigfaltiger Weise erfahren wie die griechische. Schon ihre früheste Form, welche auf uns gekommen ist, ist poetisch. Aber die Griechen haben sich nicht mit ihren ältesten Darstellungen der Fabeln von Göttern und Menschen begnügt, so vollendet dieselben auch waren und so hoch geschätzt und heilig gehalten sie auch wurden. Sie haben in Gesängen und Dramen die Sagen umgearbeitet, die Begebenheiten ergänzt und in Zusammenhang gebracht, die Personen characterisiert und ihre Handlungen als natürliche Wirkungen ihrer Gemütsanlagen und Überlegungen dargestellt.

Die auf das Altertum folgenden Zeiten haben ebenso mit der antiken Sage verfahren. Die überlieferten Gestalten und Begebenheiten sind, zumal seitdem die Kenntnis des Altertums sich wieder erneuerte und erweiterte, unter den verschiedensten Gesichtspuncten zum Gegenstande neuer Bearbeitungen geworden, durch welche die antiken Sagenstoffe mit neuem Gehalte erfüllt worden sind. Zu den Kunstwerken, welche so entstanden, gehört nicht nur, was zur Zeit der Renaissance in Italien von Malern und Bildhauern und von solchen in Anschluss an die Italiener in anderen Ländern geschaffen worden ist, sondern auch die sogenannte klassische Poesie der Spanier, Franzosen, Engländer und unsere eigene klassische Dichtung, deren vollendetste Bearbeitung eines antiken Sagenstoffes in Goethes Iphigenie vorliegt. — Niemand kann verkennen, dass in diesen Darstellungen der antiken Sage, wie sie seit Homer in der griechischen Lyrik und Dramatik, in der griechischen Plastik, in der römischen Kunst, in der Bildhauerei, Malerei und Dichtung seit der Renaissance in fruchtbarster Entwickelung geschaffen sind, die humanistischen Zwecke unter den verschiedensten Gesichtspuncten so vollkommen ausgestaltet sind, dass kein Unterricht, der diese Zwecke dem Zögling setzt, für die Aneignung derselben geeignetere Mittel erfinden kann. Die Geschichte des Geistes der Menschheit selbst hat jene Kunstwerke hervorgebracht. In ihnen prägen sich die Entwickelungsformen des menschlichen Geistes aus, welche er im Laufe seiner Geschichte ausgebildet hat. Wollte man die Jugend ohne Kenntnis derselben lassen und etwa von anderen Unterweisungen erwarten, dass sie der Jugend den gehörigen Begriff von den vorzüglichsten Formen der Menschlichkeit vermitteln sollten, so würde man ein künstliches Unterrichtsverfahren an die Stelle des natürlichen setzen.

Aus diesem Grunde muss die antike Sage nicht nur als Teil der Menschengeschichte und Menschenkunde, sondern in ihren verschiedenen künstlerischen Darstellungen als ein hervorragend wichtiger, in seiner Art einziger Bestandteil derselben angesehen werden. Als solcher kann sie durch kein richtiges Unterrichtsverfahren entbehrt werden.

Indessen sind mit dem vorangegangenen die Vorteile, welche die antike Sage als Grundlage des Unterrichts darbietet, noch nicht erschöpft. Es bleibt nämlich noch der Nachweis übrig, dass dieser durchaus humanistische Lehrgegenstand zugleich für den naturwissenschaftlichen Unterricht, also auch für die Zwecke des Naturalismus in fruchtbarster Weise verwertet werden kann.

Es ist gezeigt worden, dass die Geschichte überhaupt die Quelle aller unserer Kenntnisse ist, und zwar nicht nur insofern sie gleichsam das Arsenal aller Wissenschaften ist, sondern noch in einem wichtigeren Sinne: Die Geschichte der Wissenschaften ist die Darstellung ihrer allmählichen Entwickelung. Sie lehrt also die Wissenschaften in ihren früheren Formen kennen und zugleich den Geisteszustand der Menschen, welche das Wissen auf seinen früheren Stufen ausbildeten und hegten. Es wurde ferner als Grundsatz eines naturgemässen und erziehlichen Unterrichts aufgestellt, dass die Wissensstoffe in ihrer früheren Form häufig der Aufnahme in den jugendlichen Geist angemessener sind, als in der neueren. Wie nun jedes Erzeugnis des menschlichen Geistes und menschlicher Thätigkeit einer gewissen Gestalt und Stufe der Erkenntnisentwickelung entspricht und dieselbe darstellt, so auch die antike Sage. Sie enthält nicht nur eine allgemeine Geschichte des Menschenlebens jenes Zeitalters, sondern als solche zugleich den Inbegriff der Kenntnisse und Wissenschaften, welche die Menschen in jener frühen Zeit besassen. *Homer* hat man die Bibel der Griechen genannt. Es ist in der That eine Art von Encyclopädie, in ähn-

licher Weise, wie es die heilige Schrift selbst ist. Wenn man die griechische Sage im Ganzen nimmt, so lässt sich aus ihr der gesamte Wissenskreis, welchen der Geist des Menschen jenes Zeitalters beherrschte, ziemlich genau und vollständig wiederherstellen. So weit sich dieses Wissen auf die belebte und die tote Natur erstreckt, kann es als Kosmographie oder Weltbeschreibung bezeichnet werden. Man begreift, dass der Umfang derselben nicht gar zu gross ist. Dennoch ist sie gewissermassen vollständig, indem sie in den grössten Zügen das Bild der sichtbaren Welt entrollt. Dasselbe enthält die Erde mit den Formen ihrer Oberfläche und ihren Bewohnern, den Himmel mit den Sternen und deren Bewegungen, das Zwischenreich der Luft mit den Wolken und den Wettererscheinungen, und diese Welt der Wirklichkeit gleichsam eingehüllt in ein überhimmlisches und unterirdisches Reich der Phantasie. Auch der Anfang einer Welterklärung ist in den alten Weltentstehungs- (Schöpfungs-) geschichten oder Kosmogonien gemacht.

Die Neueren sind meistens geneigt, diese alten Weltgeschichten, die biblische nicht ausgenommen, als Beispiele der kindlichen Unzulänglichkeit der ehemaligen Naturkunde anzusehen. Aber die Alten haben das Sichtbare ebenso gut gesehen, wie wir und in mancher Hinsicht treuer, vollständiger, zusammenhängender, lebendiger aufgefasst. Wenn ihnen viele Geheimnisse der Natur verborgen blieben, so haben sie doch das offen zu Tage Liegende so umfassend und genau dargestellt, dass ohne ihre Kosmographie auch die spätere Vervollkommnung der Welterklärung unmöglich gewesen wäre.

Noch heutzutage kann kein einzelner Geist, wenn er von Jugend auf zur Betrachtung und zum Verständnis der Natur angehalten werden soll, einen besseren Weg gehen, als von dem Sichtbaren zum Verborgenen, von den grossen Grundzügen, in welchen sich das Weltgebäude den Sinnen darstellt, zu den Einzelheiten, von der Ordnung der Erscheinungen im Raume zu ihren ursächlichen Zusammenhängen. — Auf diesen Weg führen den Zögling schon im frühesten Lebensalter die Anfänge der antiken Kosmographie, wie sie in der Sage vorliegen. In sagenhafter, mythischer Ausschmückung begriffen die Menschen zuerst die Natur. Unsere Kinder begreifen sie ebenso; sie beseelen in ihrer Einbildung das Tote und verkehren mit Sachen als wären sie lebendig; die Tiere sind ihnen vertraute Gefährten. Diese natürliche Art des kindlichen Geistes begreifend und benutzend wird ein erziehender Unterricht aus der antiken Sage die Grundzüge der allgemeinen Beschreibung der sichtbaren Welt herausziehen und dadurch ein vorzügliches Mittel für den naturkundlichen Unterricht gewinnen. Das hierbei einzuhaltende Verfahren ist nach seinen Hauptzügen sehr einfach. Zuerst werden den Kindern die Geschichten, welche sich an die Namen der Helden knüpfen, dargeboten. Begierig lauschen sie diesen Erzählungen mit allen ihren Wundern. Die Hauptsachen und die Einzelheiten derselben werden mit einer nur der kindlichen Aufmerksamkeit eigentümlichen Schnelligkeit und Genauigkeit aufgefasst und der ganze Zusammenhang wird treu im Gedächtnisse aufbewahrt. Nachdem auf diese Weise die Grundlage geschaffen ist, handelt es sich darum, die Einzelheiten gesondert zum Bewusstsein zu bringen, sie zu erläutern, zu ergänzen und nach ihrer Zusammengehörigkeit zu verknüpfen. Auf diese Weise entstehen aus den Erzählungen Beschreibungen, Naturschilderungen, die sich, indem beständig die Anschauung der umgebenden Welt zu Hilfe genommen wird, allmählich erweitern, ergänzen und endlich zu einem Bilde der Natur, zum Bilde des sichtbaren Weltalls, des Kosmos, abrunden.

Es dürfte schwerlich möglich sein, das Kind auf eine seinem Geiste angemessenere Art in die Naturkunde einzuführen. Gerade das, woran dem Naturalismus am meisten gelegen ist, die möglichst frühe Anleitung des Kindes zur Betrachtung der Natur, wird durch die Benutzung der antiken Sage am leichtesten und erfolgreichsten bewirkt. So leistet die durchaus humanistische Grundlage des Unterrichts, welche die antike Sage gewährt, den Zwecken des Naturalismus selbst die besten Dienste. Ergänzt man aber, was hier an dem Beispiele der Sage gezeigt wurde, aus den früher gegebenen Hinweisen auf die anderen Zweige des menschengeschichtlichen Unterrichts, so wird es nicht mehr zweifelhaft sein, dass der beste Unterricht in der Naturwissenschaft, wenn er nicht technisch, sondern gymnastisch, das heisst erziehend sein soll, nur nach einem auf humanistischen Principien beruhenden Verfahren möglich ist.

V. Zusammenfassung der ganzen Untersuchung.

Als *Abschluss der jetzt vollendeten Untersuchung* möge nun der ganze Gang derselben noch einmal übersichtlich zusammengefasst werden.

Zuerst wurden zwei Zwecke menschlicher Thätigkeit, die Beherrschung der Natur und die menschliche Selbstbeherrschung, einander gegenübergestellt. Jener wurde der naturalistische, dieser der humanistische genannt. Nachdem aber diese beiden Zwecke näher mit einander verglichen waren, stellte sich heraus, dass sie einander nicht notwendig ausschliessen, sondern dass jeder von beiden den anderen als Mittel in sich begreifen kann.

Aber für das besondere Gebiet der Erziehung und des Unterrichts zeigten sich Naturalismus und Humanismus als bedeutsame Gegensätze. Jener setzt dem Unterricht den Zweck, den Zögling für die Beherrschung der Natur oder die Technik vorzubereiten. Der naturalistische Unterricht kann technisch (wissenschaftlich) oder gymnastisch (erzieherisch) sein, je nachdem er die Ausbildung des Geistes für einen besonderen Beruf und eine besondere Kunstfertigkeit, oder aber die Entwickelung und Ausbildung des Geistes selbst beabsichtigt. Wenn er das letztere will, also gymnastisch oder erzieherisch ist, so muss er als sein grundlegendes Unterrichtsmittel die Naturgeschichte der belebten Natur (Biologie) verwenden.

Dagegen setzt der humanistische Unterricht sich den Zweck, den Zögling zur Selbstbeherrschung oder Humanität zu erziehen und benutzt als sein vorzüglichstes Unterrichtsmittel die Menschengeschichte oder Menschenkunde.

Hiernach wurde bewiesen, dass das humanistische Unterrichtsverfahren vor dem naturalistischen den Vorzug verdient, und zwar aus folgenden Gründen:

1. Am wenigsten deshalb, weil der humanistische Zweck besser sei; denn über den Vorzug der Zwecke lässt sich streiten.
2. Wohl aber und vorzüglich deshalb, weil es dem Begriffe des erziehenden Unterrichtes besser entspricht; denn es ist der Natur des kindlichen und sich entwickelnden Geistes angemessener.
3. Weil es auch die besonderen naturalistischen Zwecke, wenigstens soweit sie für die Erziehung des Geistes in Betracht kommen, am besten verwirklicht, so dass der humanistische Unterricht, abgesehen von seinen besonderen Vorzügen, auch keines derjenigen ermangelt, deren der naturalistische sich rühmt.

Um diesen Nachweis sodann durch Anwendung der beigebrachten Gründe auf einen besonderen Zweig des Unterrichts zu vervollständigen, wurde die *antike Sage* hinsichtlich ihres Wertes als humanistischen Lehrgegenstandes einer genaueren Betrachtung unterzogen, welche um so belehrender und beweisender sein musste, als dieser Gegenstand den Angriffen des Naturalismus ganz besonders ausgesetzt ist und weil er der frühesten Stufe des Unterrichts sowohl wie den späteren angehört.

Aus dieser Untersuchung ergab sich die Vorzüglichkeit der antiken Sage, dieses durchaus humanistischen Lehrgegenstandes, nach den verschiedensten Seiten, nämlich:

Einerseits ihr grosser Wert für die Einführung in die Geschichte und Menschenkunde, weil sie das Leben der frühesten Zeiten des Menschengeschlechtes enthält.

Sodann aber ihr ausserordentlicher *erzieherischer Wert*, weil sie kindliche Geschichte, überhaupt ein ausgezeichneter Stoff für den frühen Unterricht ist.

Ferner dient sie dem allgemeineren humanistischen Zwecke, der Erziehung zur Humanität, auf allen Stufen des Jugendunterrichts, weil sie in ihren verschiedenen Ausgestaltungen durch Kunst und Poesie ein Gebiet idealer Menschlichkeit darstellt.

Endlich aber bietet sie sogar für den Unterricht in der Naturkunde und für die naturalistischen Zwecke die beste Grundlage dar, indem sich der Sage die dem Kindesalter nach Form und Inhalt angemessene Naturbeschreibung entnehmen lässt.

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

LC
1013
E5

Enoch, Wilhelm
Naturalismus und
Humanismus in der Jugend-
bildung